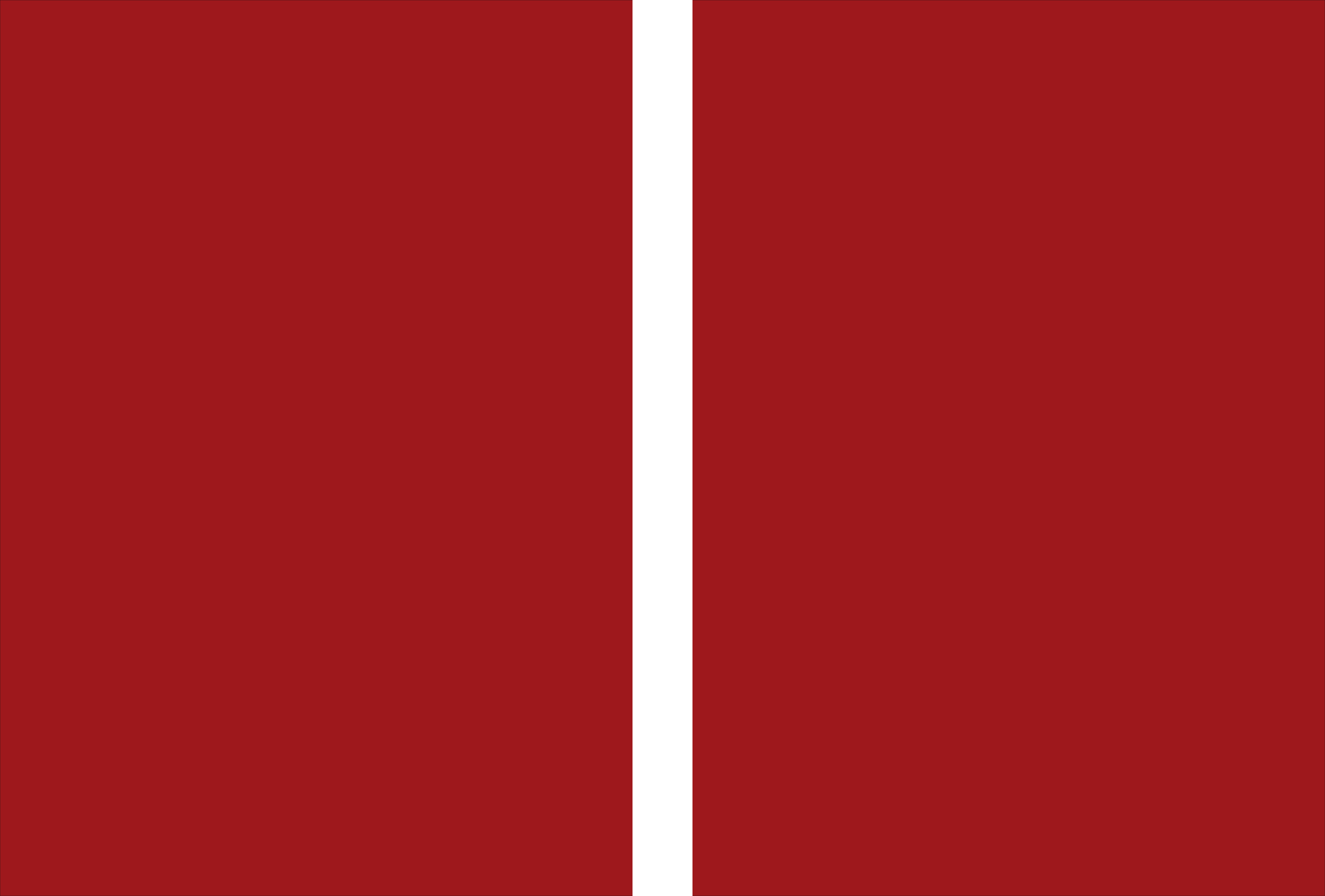


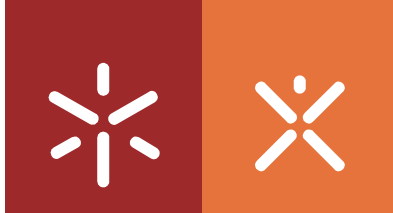


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Emilia Santiago Barreto

Brincadeiras de Faz de Conta de Crianças
em uma Turma de Educação Infantil
- Um Estudo Etnográfico em Sociologia
da Infância.





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Emilia Santiago Barreto

**Brincadeiras de Faz de Conta de Crianças
em uma Turma de Educação Infantil
- Um Estudo Etnográfico em Sociologia
da Infância.**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Sociologia da Infância

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmento

Junho de 2013

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

Às crianças da pesquisa por me
permitirem participar de parte de seus
mundos sociais cotidianos.

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Sarmento, pela orientação, que me ajudou a construir um olhar sociológico sobre o brincar, realizando com sabedoria uma orientação que integra competência teórica, seriedade, crítica, confiança e incentivo, elementos fundamentais para a consecução deste trabalho.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Departamento de Economia Doméstica - pelo apoio imprescindível, através da concessão de afastamento para minha qualificação no curso de doutorado.

À Professora Dr.^a Lenice Oliveira Freiman e à Professora Dr.^a Mônica Aparecida Del Rio Benevenuto, pelo incentivo e apoio à realização do doutoramento. Em especial à Prof.^a Dr.^a Patrícia Oliveira Freitas, que além do apoio e incentivo assumiu, com competência, a co-orientação de Juliana, no curso de especialização de educação infantil.

À equipe do CAIC Paulo Dacorso Filho, particularmente à Diretora Carmen, por ter permitido a realização da pesquisa na escola; à Sônia, Nídia, Laís e Maria do Socorro (professoras das crianças), por terem acolhido de forma tão generosa minha participação nas rotinas com as crianças, em especial à Sônia, pelo apoio e interesse pela pesquisa.

Ao Murilo, meu companheiro, por ser o maior incentivador e cúmplice da minha trajetória, me apoiando desde o início da realização desse projeto; por suportar minhas ausências, muitas vezes física e algumas vezes também afetiva; principalmente por suas contribuições na revisão e formatação do texto, como também pelas discussões profícuas que ocorreram nesse processo.

A meus pais, que sempre incentivaram a minha formação e crescimento pessoal, encorajando-me e apoiando-me em todos os momentos da minha vida.

Às minhas irmãs Cláudia, Aurimar e Márcia, especialmente à Cláudia, pelo apoio e incentivo durante sua estada em Portugal, que constituiu um apoio e uma amizade inestimáveis.

À Rita, por ter cuidado de minha casa durante o período que estive em Portugal, me possibilitando viajar para tão distante com tranquilidade para a realização desse trabalho. Aos amigos e demais familiares.

Resumo

A investigação *Brincadeiras de faz de conta de crianças em uma turma de educação infantil - Um estudo etnográfico em Sociologia da Infância* focaliza aspectos referentes à cultura lúdica, tendo como pressuposto as crianças como contribuintes ativos para o complexo processo de continuidade cultural e mudança dentro do grupo de pares, e na sociedade em geral. O objetivo da investigação é compreender como as crianças, nas suas relações entre pares e nos espaços-tempos do brincar definidos pelo contexto da instituição de educação infantil, constituem suas culturas da infância. A investigação busca revelar os principais elementos definidores das culturas de infância, no espaço do brincar e nas relações entre as crianças nele situadas, e identificar a rotina das crianças em uma turma de educação infantil. A metodologia utilizada foi a etnografia, incorporando a observação participante e instrumentos metodológicos visuais (câmera de vídeo e máquina fotográfica), tendo como foco uma turma de 22 crianças de 3 e 4 anos de idade, em uma unidade municipal de educação infantil de Seropédica - Rio de Janeiro. Este estudo confirma que as crianças, nas suas relações entre pares, constituem suas próprias culturas da infância nas quais manifestam suas competências sociais, onde o brincar ocupa um espaço fundamental na constituição dessas culturas e no exercício da participação social. Revela a socialização das crianças no contexto da pré-escola, em suas brincadeiras de faz de conta, nas relações entre pares e nas suas produções gráficas, ao produzirem suas culturas da infância. As rotinas e a organização do espaço-tempo mostram a necessidade de a escola dar maior autonomia às crianças para desenvolverem as atividades de modo geral e as representações gráficas, em particular, e proporcionar momentos diários para essas produções. Os resultados mostram também que é preciso que os educadores contextualizem o processo educativo, partindo da realidade de vida das crianças e valorizando os conhecimentos que elas já possuem ao chegar à pré-escola. É preciso, também, encontrar caminhos nos espaços-tempos da pré-escola que favoreçam a construção da autonomia, para que as crianças possam se expressar por meio de suas várias linguagens e possam ter suas vozes ouvidas.

Palavras-chave: Sociologia da Infância, pré-escola, brinquedo, brincadeiras de faz de conta, cultura lúdica, cultura da infância.

Abstract

The study “*Kids’ make-believe games in a early childhood education class – an ethnographic study in childhood sociology*” focuses in aspects related to the playful culture, taking as a base the active participation of the kids to the complex process of cultural continuation and changes inside peer cultures and in the society in general. The main intent of the research is to understand how the kids constitute their children’s cultures, in their relationships with other kids and in the times-spaces of the play determined by the context of the *early childhood education* institution. The study aims to reveal the main elements that define the children’s cultures, included in the importance of playing and the relations between kids while playing, and identify the routine of the kids of a *early childhood education* class. The methodology used here was the ethnography, with a participant observation and methodological visual tools (video camera and photo camera), choosing as the principal focus a 3-4 year-old class, of 22 childrens in a municipal unity of *early childhood education*, in Seropédica, Rio de Janeiro. This study confirms that childrens, while having relations with other kids, make their own children’s cultures, in which they show their social capacity. To play has a very important space in the formation of these cultures and in their social participation. It reveals the socialization of childrens at preschool, in their make-believe plays, in their contact with other kids, and in their drawings, where they produce their children’s cultures. The routines and organization of time-space show the necessity for the school to give more autonomy to the children, so they can develop the activities in general, and the graphic representations, in particular, and also make daily moments for those productions possible. The results also show that teachers ought to contextualize the educational process, starting from the reality of the childrens and contemplating the knowledge that they had acquired before preschool. Its also necessary to find ways in the times-spaces of preschool that help the creation of autonomy, so that childrens can express themselves through their different languages and then be able to have their voices heard.

Key words: Childhood Sociology, Early Childhood Education, Toy, Make-Believe Games, Playful Culture, Childhood Culture.

Índice Geral

Dedicatória	i
Agradecimento	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice Geral	v
Lista de Siglas	viii
Índice de Figuras	ix
Índice de Quadros	x
Índice de Fotos	xi

Introdução	1
-------------------	----------

Capítulo 1 - Contexto: Os Espaços e os Atores	9
--	----------

1.1 Caracterização geográfica e sócio-econômica de Seropédica	9
1.2 Caracterização familiar das crianças	15
1.3 Caracterização social das crianças	23
1.3.1 O grupo de crianças participantes	25
1.4 As crianças e o consumo	28
1.5 Caracterização da escola	31
1.6 Caracterização do professor da educação infantil	32
1.7 O cotidiano da pré-escola	35
1.7.1 Lanche	35
1.7. 2 Currículo	35

Capítulo 2 – Metodologia - Premissas e pressupostos epistemológicos	38
--	-----------

2.1 Perspectiva etnográfica com crianças	45
2.2 Primeiro dia na escola, entrada no terreno	48
2.3 Último dia na escola, saída do terreno	52
2.4 O retorno ao terreno	57
2.5 Procedimentos de filmagem, fotos e gravações	58
2.6 Princípios éticos	61
2.7 Análise dos dados	65
2.7.1 A análise das filmagens, fotos, gravações e desenhos	65
2.8 Refletindo sobre o trabalho de interpretação e o adultocentrismo	72

Capítulo 3 – A Criança como Ator Social	76
--	-----------

3.1 Relação crianças e investigadora: “ <i>Emilia vem, vem Emilia, vem Emilia</i> ” .	78
---	----

Adquirindo uma identidade atribuída pelas crianças. Eu não sou “tia”, então o que sou?	
3.1.1 A criança é quem determina: você é amiguinha	72
3.2 Relação entre pares: Você é minha amiga?	80
3.2.1 Eu não sou sua amiga	81
3.3 A criança que faz registros no caderno	87
3.4 A criança fotografa mostrando o que habitualmente não vemos	90
3.5 A criança/menina usa Batom	94
3.6 A criança que demonstra seus sentimentos – amizade e cumplicidade estabelecidas com a investigadora	103
3.7 Tirando as dúvidas com a investigadora	106
3.8 Crianças e suas relações com os adultos	108
3.9 A criança que chora – Os choros incompreendidos	114
3.10 Crianças/crianças e as amizades entre pares e a resistência à participação de colegas nas brincadeiras	115
3.11 “Você vai para o meu aniversário.” “Você vai na minha casa.” “Você é minha amiga?” “Você não vai para o meu aniversário.” “Você não é minha amiga.”	117
3.12 A criança que namora	119
3.13 Crianças/famílias – A criança que demonstra suas incerteza e carências	122
3.14 Reflexão sobre a importância da compreensão da criança como ator social	127
Capítulo 4 – Cultura Lúdica	129
4.1 Cultura lúdica	130
4.1.1 Jogo, brinquedo e brincadeira	131
4.1.2 Brinquedo	135
4.1.3 Os brinquedos trazidos de casa - novidades para mostrar	136
4.1.4 A televisão e a cultura lúdica	148
4.1.5 A televisão e o consumo de brinquedos	152
4.1.6 Gênero e brinquedo	161
4.2 Brincadeira	171
4.2.1 Brincadeiras de faz de conta	173

4.3 Brincadeiras na sala de aula	175
4.3.1 Resolvendo conflitos	180
4.4 Brincadeiras na brinquedoteca	185
4.5 Brincadeiras dirigidas na aula de Educação Física	190
4.6 Importância da compreensão da criança como produtora de cultura	192
Capítulo 5 – Culturas Escolares	200
5.1 O ofício de aluno	201
5.2 As rotinas na educação infantil	203
5.3 Espaço tempo na educação infantil	204
5.3.1 A alimentação no refeitório	209
5.3.2 As músicas cantadas e recantadas	214
5.3.3 Ritos e datas comemorativas	216
5.4 A organização da sala de aula	219
5.5 Uniformes, sapatos e mochilas	231
5.6 Linguagem gráfica, expressão ou desenhos das crianças	235
5.6.1 Desenhos dirigidos x espontâneos	239
5.6.2 Oportunidades para desenhar livremente	243
5.7 Os registros gráficos no caderno de campo	244
5.7.1 Deixa eu anotar, deixa eu escrever. Quando desenhar é escrever	246
5.7.2 Deixa eu desenhar	251
5.8 Desenhando e escrevendo no refeitório	252
5.9 Crianças “criticam” desenhos dos pares	254
5.10 Quem é que você está desenhando?	257
5.11 O desenho e o jogo simbólico	261
5.12 Uma breve reflexão conclusiva	271
Capítulo 6 - Considerações Finais	276
Referências Bibliográficas	292
ANEXOS	312
ANEXO A - Termo de Consentimento dos Pais	313
ANEXO B - Autorização das crianças	314
ANEXO C - Registro gráfico dos nomes	315
ANEXO C 1 – Escrevendo o nome com rabiscos	324

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAIC – Centro de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente

CETELN – BGN – Instituição financeira de crédito

EJA – Educação para Jovens e Adultos

Embrapa – Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuária

IBGE – Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia

MMA – Ministério do Meio Ambiente

PBF – Programa Bolsa Família

Pesagro – Empresa de Pesquisa Agropecuária do Estado do Rio de Janeiro

PIB – Produto Interno Bruto

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domocílio

Procon – Superintendência de Proteção e Defesa do Consumidor

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil

SUS – Sistema único de saúde

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UTEBS - Usina Termoelétrica Barbosa Lima Sobrinho

Índice de Figuras

Figura 1. Mapa do Brasil	9
Figura 2. Mapa da região Sudeste	9
Figura 3. Mapa do Estado do Rio de Janeiro	10
Figura 4. Mapa de Seropédica	10
Figura 5. Desenho de Lorrán - o último registro no caderno de campo	56
Figura 6. Desenho de Carlos Eduardo – escrevendo no caderno	247
Figura 7. Desenho de Pedro Lucas – escrevendo o nome dos colegas	248
Figura 8. Desenho de Kamille - escrevendo o nome dos colegas	248
Figura 9. Desenho de Pedro Lucas - escrevendo seu nome	249
Figura 10. Desenho de Sofia em forma de dentes de serra	249
Figura 11. Desenho de Ana Beatriz em forma de dentes de serra	250
Figura 12. Desenho de Clara – o Sol, a Lua e ela	251
Figura 13. Desenho de Clara – fez anotações e desenhou uma casa	252
Figura 14. Desenho de Clara – desenhou Nathalia e os sóis	253
Figura 15. Desenho de Clara – desenhou Kamille, uma ovelha e o Sol	253
Figura 16. Desenho de Carlos Eduardo - escrevendo no caderno	254
Figura 17. Desenho de Pedro Dias – desenhou um dinossauro	255
Figura 18. Desenho de Leanderson - desenhou um monstro	256
Figura 19. Desenho de Yasmim – desenhou o Sol	257
Figura 20. Desenho de Clara – desenhou a professora e a estagiária Diana	258
Figura 21. Desenho de Clara – desenhou a investigadora	259
Figura 22. Desenho de Clara – desenhou Kamille	260
Figura 23. Desenho de Clara - Kamille	260
Figura 24. Desenho de Sofia – desenhou Kauã e Mãe	261
Figura 25. Desenho de Kamille - desenhou um carro	262
Figura 26. Desenho de Yasmin – desenhou a mãe	263
Figura 27. Desenho de Leanderson – desenhou a mãe	263
Figura 28. Desenho de Leanderson – desenhou um neném	263
Figura 29. Desenho de Breno – desenhou um carrão	265
Figura 30. Desenho de Yasmim – anuncia que vai desenhar igual à Kamille	266

Figura 31. Desenho de Ana Beatriz – desenhou flores e “escreveu”	266
Figura 32. Desenho de Leanderson – desenhou e rabiscou por cima do desenho de Breno	268
Figura 33. Desenho de Kamille – escreveu letra A	269
Figura 34. Desenho de Ana Beatriz – rabiscou e escreveu a letra A	269
Figura 35. Desenho de Ana Beatriz – desenhou flores e fez as letras A, B e E.	269
Figura 36. Desenho de Matheus – rabiscou e escreveu seu nome	270
Figura 37. Desenho de Matheus – escreveu seu nome e o nome da professora	270
Figura 38. Desenho de Francisco – escreveu seu nome	271
Figura 39. Desenho de Yasmim - escreveu seu nome	271
Figura A: Planta baixa da sala de aula	220

Índice de Quadros

Quadro 1. Censo 2010 - População de Seropédica	10
Quadro 2. Alunos matriculados na UFRRJ	12
Quadro 3. Resultados Finais do Censo Escolar 2011 - Rio de Janeiro	15
Quadro 4. Composição da Família, Moradia, Tipo de agrupamento Familiar	18
Quadro 5. Escolaridade, profissão e idade dos pais	21
Quadro 6. Estado civil dos pais, renda familiar, bolsa família	25
Quadro 7. Etnia e religião	26
Quadro 8: Idade das crianças no período da pesquisa	27
Quadro 9. Bonecas/bonecos trazidos de casa	142
Quadro 10. Carros trazidos pelos meninos	153
Quadro 11. animais de pelúcia/plástico trazidos pelas crianças	155
Quadro 12. acessórios trazidos pelas crianças	156
Quadro 13. Repertório de brincadeiras	176
Quadro 14. Rotina, espaço e frequência das atividades	207
Quadro 15. Horário das refeições	211
Quadro 16. Cardápio	212
Quadro 17. Repertório de desenhos	245

Índice de Fotos

Foto 1. Meninos em corrida de cavalos no pátio	54
Foto 2. Batom	54
Foto 3. Nathalia atônita segurando o batom	54
Foto 4. Kauã no cavalo, meninas passando batom	55
Foto 5. Nathalia sorrindo	55
Foto 6. Lorrان fazendo o último registro no caderno de campo	56
Foto 7. Clara filmando	60
Foto 8. Lorrان filmando	60
Foto 9. Sofia filmando	60
Foto 10. Sequência de fotos transgressão da Nathalia	92
Foto 11. Sequência de fotos transgressão da Nathalia	92
Foto 12. Sequência de fotos transgressão da Nathalia	92
Foto 13. Sequência de fotos transgressão da Nathalia	92
Foto 14. Sequência de fotos transgressão da Nathalia	92
Foto 15. Sequência de fotos transgressão da Nathalia	92
Foto 16. Breno ao lado de Clara e Francisco ao fundo	93
Foto 17. Breno ao lado de Clara e Francisco ao fundo	93
Foto 18. Sequência de fotos Breno e Clara	98
Foto 19. Sequência de fotos Breno e Clara	98
Foto 20. Sequência de fotos Breno e Clara	98
Foto 21. Sequência de fotos Breno e Clara	98
Foto 22. Sequência de fotos Breno e Clara	98
Foto 23. Breno abraçando Clara	98
Foto 24. Clara e Breno no jardim externo à sala	99
Foto 25. Meninas passando batom	99
Foto 26. Clara passando batom	99
Foto 27. Clara passando batom	99
Foto 28. O balão do Breno	105
Foto 29. O nome do Breno no balão	105

Foto 30. A flor de Kauã	106
Foto 31. O namoro de Leanderson e Yasmim	120
Foto 32. Breno disputa com Francisco a atenção de Clara	120
Foto 33. Ben 10	138
Foto 34. Shrek no avião	138
Foto 35. Megamente	138
Foto 36. Mochila do Ben 10	138
Foto 37. Clara e o Boneco Max Steel	139
Foto 38. Matheus e o Max Steel	139
Foto 39. Lorrان e o Shrek	140
Foto 40. Barbie	143
Foto 41. Boneca bebê	145
Foto 42. Clara e o bebê	146
Foto 43. Carro	153
Foto 44. Carro de bombeiros	153
Foto 45. Pinguim de pelúcia	156
Foto 46. Centopeia de pelúcia	156
Foto 47. Toalha de rosto rosa	165
Foto 48. Casaco cor de rosa	165
Foto 49. Sandália cor de rosa	165
Foto 50. Brinquedo usado como arma	168
Foto 51. Matheus vestindo a roupa de branca de neve	169
Foto 52. Matheus vestindo a roupa de branca de neve	169
Foto 53. Corneta do Daniel	181
Foto 54. Casa rosa da brinquedoteca	183
Foto 55. Juan brinca com as letras do alfabeto	195
Foto 56. Crianças escrevendo no quadro	198
Foto 57: Breno escrevendo no quadro	198
Foto 58: Professora e meninos almoçando	210
Foto 59: Estagiária e meninas almoçando	210
Foto 60: Lorrان vestido de caipira	216

Foto 61: Yasmim vestida de caipira	216
Foto 62: Crianças jogam uma bola para acertar a boca do palhaço	217
Foto 63: Clara parece pensativa e perplexa	218
Foto 64: Letras do alfabeto	222
Foto 65: Parede com exposição dos números	222
Foto 66: Parede com sacolas, alfabeto, e formas geométricas	222
Foto 67: Quadro da chamada	223
Foto 68: Quadro com fotos e data de aniversário das crianças	225
Foto 69: O painel dos meses de março, abril e maio representa os personagens do desenho animado Backyardigans	226
Foto 70: Festa junina - Painel de decoração da sala, meses de junho e julho.	227
Foto 71: Teto da sala decorado com bandeirinhas	227
Foto 72: Painel dos meses de agosto, setembro, outubro e novembro	228
Foto 73: Painel com letras douradas, em fase de montagem	229
Foto 74: Painel referente ao mês de dezembro finalizado	229
Foto 75: Mochila distribuída pela prefeitura	231
Foto 76: Camisa com manga	232
Foto 77: Camisa sem manga	232
Foto 78: Calça para o inverno	232
Foto 79: Sapatos doados pela prefeitura	232
Foto 80: Mochilas de menina e menino	233
Foto 81: Ana Clara usa sandália e uniforme	234
Foto 82: Crianças com chapéu de palhaço	239
Foto 83: Circo pintado pelas crianças	240
Foto 84: Circo pintado pelas crianças	240
Foto 85: Professora orienta Kamille para escrever no caderno de desenho	241
Foto 86: Professora acompanha o desenho de Leanderson	241

INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre os motivos que me levaram a estudar as brincadeiras de faz de conta para a produção desta tese¹, me vêm à mente recordações que me transportam no tempo e me levam por uns momentos de volta a minha experiência de estudante universitária no curso de Economia Doméstica da Universidade Federal do Ceará - UFC. As lembranças me levam, em especial, para as aulas da disciplina “o brinquedo no desenvolvimento da criança”, ministrada pela professora Iracema de Sá. Essa professora, em sua disciplina, conseguiu suscitar meu interesse pelos brinquedos e pelas brincadeiras das crianças. Na época (década de 80), fiquei empolgada com as recentes informações e descobertas sobre o fascinante mundo da criança e a influência do brinquedo no seu desenvolvimento. Entretanto, convém ressaltar que não foi apenas o conteúdo que me causou fascínio, mas a forma como foi apresentado esse universo infantil. A professora apresentava o tema numa abordagem pedagógica bem diferente das práticas tradicionais usadas naquela época. Ficaram gravadas em minha memória as lembranças agradáveis das “aulas práticas” em que a professora levava a turma para uma “brinquedoteca”, que funcionava sob sua coordenação, e nós, apesar de adultas, brincávamos e nos divertíamos como crianças naquele ambiente descontraído.

Em minha prática profissional na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, onde leciono, ajudei a estruturar e ministrei disciplinas de desenvolvimento da criança e desenvolvi projetos que enfocavam os brinquedos e as brincadeiras. Todavia, de acordo com minha formação acadêmica, os projetos tinham como pressuposto teórico a visão da psicologia do desenvolvimento em sua abordagem dos ciclos de vida. Dentre os teóricos, tinha especial simpatia pela fundamentação epistemológica de Piaget. Os pressupostos teóricos de Piaget foram muito difundidos no Brasil na década de 1990. Nessa época, a idéia da construção do conhecimento pela criança foi adotada como prática pedagógica (“construtivismo”) nas escolas, tornando-se uma febre, um modismo. No entanto logo saiu de cena, principalmente por falta de fundamentação teórica dos professores, que tentavam usar o

1 Sendo de nacionalidade brasileira, utilizo nesta tese a orientação linguística do português do Brasil.

“construtivismo” como um método sem entenderem o que realmente estava envolvido no processo da construção do conhecimento pela criança.

A perspectiva psicológica considera a brincadeira como contribuição ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem no contexto escolar, o que incentiva o uso da brincadeira na escola como facilitador de aprendizagem. Partindo desse pressuposto, a brincadeira no contexto escolar é usada para auxiliar professores e profissionais da psicologia a estimular o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Com o movimento de renovação do ensino "escolanovismo", que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX, a Psicologia passa a postular que pela brincadeira e imitação se dará o desenvolvimento natural da criança. Entretanto, as proposições da Escola Nova são hoje consideradas como norteadoras de um ensino exclusivamente centrado no aluno, no desenvolvimento da criança, no aluno como ser psicológico único e isolado do meio social.

Por outro lado, Psicólogos freudianos (Melanie Klein, Winnicott) consideram o brincar infantil como meio de estudar a criança e perceber seus comportamentos. Contudo, Winnicott (1975) e Vygotsky (1991) teorizaram sobre o brincar no contexto sociocultural, com seus conceitos contribuindo até hoje para a fundamentação de muitas investigações sobre o tema.

Winnicott, numa abordagem psicanalítica, aproxima a sessão de psicanálise à noção do brincar. Lima (1998) considera que para Winnicott “a origem do simbolismo pode estar no caminho que passa do subjetivo para o objetivo, traduzido pelo objeto transicional, o primeiro brinquedo” (p. 2). A brincadeira se sustenta a partir de uma fantasia que se oculta dentro de si; é tarefa do analista de crianças interpretar essa fantasia. Desse modo, Winnicott olha para o brincar, em si, como um objeto de estudo, como uma coisa a ser olhada em sua potencialidade própria.

Winnicott (1975) refere, ainda, que o brincar é essencial porque é através dele que se manifesta a criatividade. O brincar criativo é um modo de se enfrentar a realidade, portanto o brincar com a realidade se apresenta como a possibilidade de criar, de colocar um tom pessoal na experiência, de rearranjar campos.

Nesse contexto, Winnicott (1975) considera que o brincar é, além de uma busca de prazer, uma forma de lidar com a angústia, uma necessidade para o

desenvolvimento de uma personalidade sadia. O brincar é, por si só, uma terapia imediata e universal, que facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais e pode ser uma forma de comunicação da criança com os outros e com o mundo.

Para Winnicott (1975), o ato de brincar é mais que a simples satisfação de desejos, é o fazer em si; um fazer que se constitui de experiências culturais que facilita o crescimento. A ênfase dada em seus textos sobre a experiência sociocultural dos indivíduos conduz a reflexões sobre a sua proximidade teórica com Vygotsky (1991).

A concepção sociocultural de Vygotsky (1991) defende o pressuposto de que tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento humano são construídos e influenciados por um contexto histórico, social e cultural. Essa perspectiva sociocultural estuda o brincar a partir da concepção de que é o social que caracteriza a ação na atividade lúdica do sujeito. Para Vygotsky o brinquedo traz oportunidade para o preenchimento de necessidades irrealizáveis e também a possibilidade para exercitar-se no domínio do simbolismo.

Segundo Vygotsky (1991) o brinquedo preenche necessidades da criança, entendidas como aquilo que é motivo para a ação. A criança satisfaz certas necessidades através do brinquedo e estas passam por um processo de maturação. No início da idade pré-escolar, a criança de quatro a seis anos, tendo desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos, envolve-se num mundo ilusório e imaginário (brinquedo), em que os desejos não realizáveis podem ser realizados. Assim, da imaginação surge a ação, a imaginação é o brinquedo em ação. A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não só pela percepção imediata dos objetos, ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação.

Vygotsky (1991) considera que o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois os processos de simbolização e de representação a levam ao pensamento abstrato. Nesse sentido, as interações do sujeito com a cultura e o fornecimento de pistas de seus pares (na escolarização, na psicoterapia) são fundamentais para a construção dessa forma de ação.

Em síntese, as perspectivas da psicologia do desenvolvimento da criança e da psicanálise apontam que a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas.

Entretanto o brincar se apresentou multidisciplinar, com estudos não só em Psicologia, mas também em Educação, Antropologia, Sociologia e Sociologia da Infância, dentre outras áreas. Os estudos abordam os jogos, brinquedos e brincadeiras das crianças.

Por compartilhar do entendimento da criança como participante ativa na construção de seu conhecimento, os pressupostos Piagetianos norteavam meus trabalhos e projetos, no sentido de entender que a criança participava ativamente na construção de seu conhecimento ao interagir em seu ambiente e que as brincadeiras tinham um papel fundamental nesse processo. Todavia, concordando com Corsaro (2005), Piaget “apresenta um ponto de vista da criança como ativa, mas até certo ponto solitária” (p. 16). Assim, ao refletir sobre as atividades lúdicas no cotidiano escolar, nos trabalhos que realizei ao longo de minha carreira, ficou evidente a necessidade de que o tema deveria ser explorado em outros contextos, contribuindo para uma análise ampliada da infância em nossos dias.

A Sociologia da Infância se apresentou como uma novidade para quem até então percorrera os meandros do desenvolvimento da criança sob a perspectiva da psicologia do desenvolvimento. A investigação em Sociologia da Infância, por propor o importante desafio teórico-metodológico de considerar as crianças atores sociais plenos, me possibilitou imergir no conhecimento dessa temática, auxiliando o meu aprimoramento como pesquisadora.

A Sociologia da Infância surgiu no cenário acadêmico europeu desde os anos 80-90 do século XX (Prout, 2005); apesar de recente, evoluiu em vários países nas últimas duas décadas, tendo grande impulso no mundo anglófono, francófono e lusófono. No Brasil, apesar dos trabalhos realizados nessa área surgirem lentamente, atualmente temos um campo desenvolvido de pesquisas em educação da infância, e a sociologia da infância conta com alguns interlocutores brasileiros. Os eventos científicos promovidos pela Universidade do Minho, dentre outros, aproximam cada vez mais os pesquisadores de Brasil e Portugal, como o *I Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança: Perspetivas Sociológicas e Educacionais* que ocorreu em junho de 2012 em Braga. Este Simpósio teve por objetivo promover o debate entre investigadores, académicos e profissionais da área de Estudos da Criança, procurando similaridades, regularidades, ausências, presenças e urgências, no que se

refere à pesquisa, formação e intervenção, tendo a criança como centro. O número expressivo de participantes brasileiros destacou o crescente interesse pelo tema junto à comunidade acadêmica no Brasil.

A sociologia da infância considera que a infância é uma construção social variável no tempo e no espaço, e compreende a criança como um ator social e a infância como uma categoria geracional. Nessa perspectiva, Sarmento (2005a) considera que o estudo da criança leva-nos a reconhecer a infância como categoria geracional própria:

... o reconhecimento crítico da alteridade da infância (a par do esclarecimento dos diversos sentidos em que essa alteridade se exprime, no quadro de um reconhecimento das crianças como os múltiplos-outro, perante os adultos, por efeito da variedade de condições sociais) e ainda o balanço crítico das perspectivas teóricas que construíram o objecto infância como a projecção do adulto em miniatura ou como o adulto imperfeito em devir, tudo isso é o que aqui se preconiza, num esforço simultaneamente desconstrucionista de constructos pré-fixados e de investigação empírica. (p. 372- 373)

A contribuição da Sociologia da Infância se apresenta de maneira a confirmar seu espaço no cenário científico, educacional e cultural. É necessário, portanto, a realização de novas pesquisas sobre o brincar infantil, para que a consolidação dessa área se concretize com uma vasta produção teórica. Convém destacar a relevância que a Sociologia da Infância representa para o desenvolvimento de pesquisas com crianças no Brasil. O aumento de interesse pela área, com a produção de dissertações e teses nos últimos anos, sinaliza haver ainda um vasto campo a ser desvendado para a produção de conhecimento sobre as culturas da infância.

Como educadora na formação de professores da educação infantil, me interesso pela construção de uma pedagogia da infância; portanto a sociologia da infância se torna extremamente pertinente, à medida que traz a criança como ator social. Essa abordagem contribui para entender as diferentes infâncias e suas culturas na institucionalização infantil. Desse modo, considero que conhecer as crianças e as diferentes infâncias é fundamental para a formação de professores e professoras da educação infantil.

Nesta investigação pretendo trazer algumas contribuições para o esclarecimento de questões relativas à infância e às brincadeiras no contexto da educação infantil. Focalizo os aspectos referentes à cultura lúdica, tendo como pressuposto as crianças como contribuintes ativos para o complexo processo de continuidade cultural e mudança, dentro do grupo de pares e na sociedade em geral. A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis e é apontada por Sarmiento (2004) como sendo um dos quatro eixos estruturadores da cultura da infância, que é constituída pela interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração.

As crianças produzem sua cultura ao criarem e partilharem significados e conhecimentos entre seus pares. Corsaro (2011) define cultura de pares como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com as demais” (p. 128). Nesse sentido, Silva, A. (2010) considera que:

... os grupos de crianças amigas de idade similar constituem um importante veículo socializador (...) mercê do aumento considerável do número de horas diárias que, por imperativos familiares, as crianças passam institucionalizadas e, conseqüentemente, juntas na formalidade da classe de aula ou nos momentos informais de recreação. (p. 147)

O objetivo geral da investigação é compreender como as crianças constituem suas culturas da infância nas suas relações entre pares e nos espaços-tempos do brincar definidos pelo contexto da instituição de educação infantil. A investigação busca revelar os principais elementos definidores das culturas de infância no espaço do brincar e nas relações entre as crianças nele situadas, e identificar suas rotinas em uma turma de educação infantil (Pré-I B) de 22 crianças de 3 e 4 anos de idade.

Utilizei como método de investigação a etnografia, incorporando a observação participante e ferramentas metodológicas visuais no acompanhamento dessa turma de educação infantil do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC Paulo Dacorso Filho. O CAIC é uma escola de ensino fundamental que funciona no campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, sendo administrado em parceria com a Prefeitura Municipal de Seropédica (PMS). Além do fato da escola ser uma referência de qualidade, outros critérios foram considerados para a escolha do CAIC, como: a acessibilidade ao desenvolvimento da investigação,

por ter a escola um convênio com a UFRRJ; e por ser uma escola de tempo integral, o que possibilita mais tempo para as crianças se envolverem em atividades lúdicas.

Esta tese focaliza os aspectos referentes à abordagem do brincar como prática social e cultural das crianças e formula questões acerca das relações coletivas dessas crianças em contextos naturais, a partir de processos de observação e da ação de outros nos contextos interativos.

Uma primeira especificidade do conceito de cultura infantil, na ótica da Sociologia da Infância, é entendê-lo como parte de uma dinâmica cultural e social, portanto não se manifestando no vazio e tampouco sendo impermeável. Partindo do princípio de que as crianças e a infância são construções sociais, assim como suas produções também o são, significa entender que existem diferentes crianças, diferentes culturas e diferentes produções infantis. Cada criança relaciona-se com o meio produzindo sua interpretação do mundo e interagindo com o mesmo de acordo com as diferentes marcas que lhes foram atravessadas. Nesse sentido, se existem crianças, na diversidade da condição de vida da infância, existem também culturas infantis.

A tese está organizada em 6 capítulos. Neles faço um diálogo entre os dados recolhidos e as reflexões teóricas sobre esse rico material.

O capítulo 1 faz a caracterização dos espaços e atores envolvidos neste trabalho de investigação. Apresenta as principais características dos espaços, das crianças e suas famílias.

O capítulo 2 aborda os procedimentos utilizados no trabalho de campo. Destaca o uso da metodologia etnográfica onde se considera a participação de vários atores no processo de investigação: crianças, investigadora e professoras. Estuda as crianças a partir das suas próprias vozes e brincadeiras, contribuindo com um conjunto de narrativas sobre a infância, de onde se mapeia os seus mundos sociais e culturais.

O capítulo 3 explora a criança como ator social, enfoca a relação das crianças e a investigadora na demonstração do vínculo de amizade e cumplicidade. Revela o processo de construção das amizades entre os pares, em que a criança determina quem é amigo e quem vai ao seu aniversário. Revela também a criança como ator que faz registros “escrevendo” e desenhando no caderno, e fotografa mostrando o

que habitualmente não vemos. O capítulo traz a compreensão da criança como ator social, capaz de intervir, modificar e atuar na dinâmica cultural e social dos sujeitos.

O capítulo 4 analisa a dimensão lúdica e faz uma identificação e caracterização das culturas da infância no espaço-tempo do brincar. Sistematiza algumas dimensões dos brinquedos e das atividades de brincadeiras de faz de conta na turma Pré-I B da pré-escola do CAIC. As imagens e verbalizações das crianças nos dão uma compreensão da cultura lúdica e permitem concretizar e dar substância aos sentidos evocados sobre a infância e as crianças como atores sociais, contribuintes no processo de construção cultural no grupo de pares e, por extensão, na sociedade.

O capítulo 5 aborda as Culturas Escolares e o ofício de aluno, onde a forma das culturas escolares se manifesta na organização do espaço-tempo e no uso dos uniformes. Enfoca como as rotinas no espaço-tempo e a organização da sala de aula interferem na linguagem gráfica e nas culturas de pares das crianças na educação infantil.

Finalmente, no capítulo 6, apresento as reflexões finais deste trabalho, que tem o caráter de uma contribuição pontual a ser somada ao trabalho de outros pesquisadores sobre a compreensão das culturas da infância. Apresento as contribuições específicas da tese no que diz respeito à Sociologia da Infância e as implicações que elas trazem para o debate mais amplo acerca das culturas de pares e das culturas lúdicas. Identifico alguns pontos que me parecem relevantes, tanto em termos de futuras investigações quanto de reflexão, para programação e implementação de ações e projetos pedagógicos que incluam as crianças como atores sociais competentes, atuantes e capazes de conduzir suas relações e ações, e que respeite seus direitos sociais de participação.

Capítulo 1

Contexto: Os Espaços e os Atores

“A sucessão de tempos é também uma sucessão de espaços que percorremos e nos percorrem, deixando em nós as marcas que deixamos neles”.

Santos (1988)

A contextualização dos espaços e dos atores que participaram desta investigação faz-se necessária, por trazerem estes consigo suas experiências e vivências que os tornam únicos no contexto em que estão inseridos. Santos (1988) considera que o espaço confere uma materialidade própria às relações sociais; nele as pessoas deixam marcas e ficam por ele marcadas.

1.1 Caracterização geográfica e sócio-econômica de Seropédica

A escola onde a pesquisa foi realizada encontra-se no Município de Seropédica, no Estado do Rio de Janeiro. Os mapas a seguir indicam a localização do município na região sudeste do Brasil.



Figura 1: Mapa do Brasil com a Região Sudeste em destaque



Figura 2: Mapa da Região Sudeste



Figura 3: Mapa do Estado do Rio de Janeiro

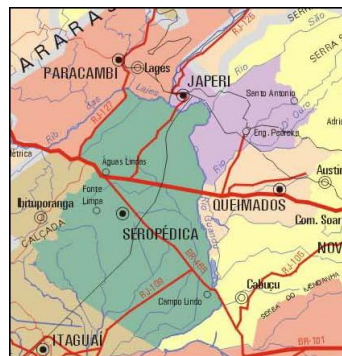


Figura 4: Mapa de Seropédica

O município de Seropédica, em 2010, contava com 78.183 habitantes, sendo 38.400 homens e 39.783 mulheres. A população urbana corresponde a 64.297 e a população rural a 13.886 pessoas (Quadro 1). Seropédica tem uma área total de 283,8 km², correspondentes a 0,6% do Estado do Rio de Janeiro. A densidade demográfica é de 275,53 pessoas por km² e sua taxa de urbanização corresponde a 82% da população.

Na população residente, por grupos de idade, a faixa etária predominante encontra-se entre os 10 e 35 anos; os idosos acima de 60 anos representam 10,2% da população do município, contra 14,4% de crianças entre 0 e 9 anos.

Quadro 1

CENSO 2010 RIO DE JANEIRO D E							
Código do município	Nome do município	Total da população 2000	Total de homens	Total de mulheres	Total da população urbana	Total da população rural	Total da população 2010
3305554	Seropédica	65.260	38.400	39.783	64.297	13.886	78.183
3305604	Silva Jardim	21.265	10.810	10.550	16.126	5.234	21.360
3305703	Sumidouro	14.176	7.657	7.263	5.458	9.462	14.920
3305752	Tanguá	26.057	15.284	15.447	27.426	3.305	30.731
3305802	Teresópolis	138.081	78.249	85.556	146.473	18.332	163.805
3305901	Trajano de Moraes	10.038	5.260	5.021	4.776	5.505	10.281
3306008	Três Rios	71.976	37.068	40.435	75.233	2.270	77.503
3306107	Valença	66.308	34.474	37.420	62.266	9.628	71.894
3306156	Varre-Sai	7.854	4.778	4.725	5.805	3.698	9.503
3306206	Vassouras	31.451	16.404	18.035	23.192	11.247	34.439
3306305	Volta Redonda	242.063	122.977	135.019	257.879	117	257.996
Total	Rio de Janeiro	14.391.282	7.626.920	8.366.663	15.466.996	626.687	15.993.583

Fonte: IBGE, Resultados do Censo 2010.

Na distribuição de cor ou raça da população do município, há um predomínio de pessoas que se declaram de cor branca: 30.855 pessoas, em relação às de cor preta,

9.486. Entretanto, a maioria da população, 36.973 pessoas, se declarou de cor parda. A maioria branca, em relação ao negro, obedece, de certo modo, aos padrões históricos de ocupação do Rio de Janeiro. O Estado do Rio é formado por enorme gama de etnias e povos, principalmente pelo fato de sua capital ter sido capital do Brasil. Nos séculos XVI, XVII e XVIII, a população da região era formada basicamente por portugueses e africanos, trazidos por aqueles na condição de escravos. Até meados do século XIX, a maioria da população fluminense era composta por negros, porém o número de imigrantes portugueses desembarcados na cidade do Rio passou a crescer repentinamente naquele século, o que fez com que praticamente se igualasse o número de pessoas de origem africana e as de origem portuguesa.

Contribuíram, também, para a formação da população do estado, alemães, italianos, suíços e espanhóis, dentre outros, aos quais se somaram os brasileiros vindos de todos os estados, atraídos pela capital do País até a década de 1960.

O município de Seropédica possui pouca autonomia econômica, sendo sua principal atividade a extração de areia para uso na construção civil, praticada por várias empresas mineradoras da região. A mineração de areia causa grandes estragos à ecologia da região. Enormes crateras se formaram onde a extração foi praticada, e os veios de areia foram esgotados. O lençol freático formou lagos saturados de sedimentos minerais, que deixam a água, de cor verde-esmeralda, incapaz de sustentar qualquer forma de vida.

A economia depende também da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em torno da qual gira boa parte da economia do município, proveniente das verbas federais e da renda da comunidade universitária. Considerável parte da população economicamente ativa trabalha no município do Rio de Janeiro, tornando Seropédica uma cidade-dormitório, financeiramente dependente dos municípios vizinhos.

A cidade conta com um pólo industrial às margens da Rodovia BR 116, com uma área de aproximadamente 19 mil metros quadrados, para empresas de médio e grande porte. Dentre elas estão a Usina Termoeletrica Barbosa Lima Sobrinho (UTEBLS) e a Panco Produtos Alimentícios.

O município tem um número total de 30.947 domicílios, com 24.272 ocupados. Dos 6.675 domicílios não ocupados, 3.046 têm uso ocasional. O uso ocasional dos domicílios ocorre por ter o município uma população flutuante de estudantes, da UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; assim sendo, 46,3% dos imóveis são ocupados durante o ano letivo dessa instituição.

A UFRRJ, localizada a 2 km do centro de Seropédica, é geradora de empregos, diretos e indiretos, e determinou, durante décadas, o desenvolvimento e o nível de renda locais. Estimulou o desenvolvimento do comércio, a construção de moradias e a prestação de serviços para atender aos professores, funcionários técnico-administrativos e estudantes. Sendo o Município de Seropédica um dos mais recentes do Estado, pois foi emancipado em 1995 e sua instalação ocorreu em 1997, a UFRRJ supriu de forma efetiva, durante anos, a ausência do poder público municipal, com atendimento médico (no posto de saúde do campus) e cedendo áreas e prédios, sem custos, para a instalação da Delegacia de Polícia (48º DP), da Agência da Light (concessionária de energia elétrica), do Banco do Brasil, do TRE (Tribunal Regional Eleitoral) e, mais recente, a Maternidade Municipal e o Fórum de Justiça.

A UFRRJ vem expandindo vagas e criando novos cursos desde 2005, acompanhando as políticas de expansão do governo federal para as Instituições Federais de Ensino Superior.

Quadro 2: alunos matriculados na UFRRJ

Ano	Matrículas no Ano Anterior (*)	Matrículas no Ano Corrente	ICG (%)
2011 ⁽¹⁾	9.417	13.046	38,54
2010	8.682	9.417	8,46
2009	8.155	8.682	6,46
2008	7.974	8.155	2,27
2007	7.984	7.974	(0,13)

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação

ICG = (Alunos Matriculados no Ano Corrente/ Alunos Matriculados no Ano Anterior -1)100

(*) Não foram incluídos os alunos do ensino à distância

⁽¹⁾ Média anual = (nº de alunos do 1º sem. + nº de alunos do 2º sem.) /2

O indicador ICG consiste na relação entre o número de alunos dos cursos de graduação matriculados na instituição no ano corrente e o número de alunos matriculados no ano anterior. O objetivo do indicador é avaliar o crescimento em percentual dos alunos que estão regularmente matriculados nos cursos de graduação.

Desde então, a UFRRJ encontra-se em contínua transformação, passando de instituição universitária de pequeno porte para de médio porte. Em 2011, o campus Seropédica abrigava 42 cursos. O projeto de Expansão do Governo Federal possibilitou o aumento de vagas, a criação de cursos e a reestruturação dos já existentes, a partir de 2008.

A criação de 16 novos cursos no campus de Seropédica da UFRRJ trouxe um aumento de 2.535 vagas, que veio a se somar aos 10.588 estudantes de graduação já matriculados em 2011. A chegada de 2.535 novos estudantes na Universidade a cada ano não faz apenas expandir o comércio, como aumenta a demanda por serviços. Assim, em Seropédica têm se instalado, por exemplo, clínicas particulares com variadas especialidades médicas; de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o município conta com 23 estabelecimentos de saúde do SUS. Há quatro equipes de Saúde da Família e dez equipes de Saúde Bucal atendendo a população nos postos de saúde do município.

Dentre as 5 agências bancárias existentes, 3 estão localizadas no centro da cidade e 2 no Campus da UFRRJ. Seropédica possui 2 agências de correios, uma localizada no centro comercial da cidade e outra no Campus da UFRRJ, e 5 estabelecimentos hoteleiros. Quanto aos equipamentos culturais, o município dispõe de 1 auditório (teatro convencional) e 1 biblioteca.

Além da expansão do comércio, a ampliação da UFRRJ trouxe consigo um conjunto de novas demandas; a cidade tem experimentado um forte crescimento imobiliário nos últimos anos. As novas moradias são construídas para atender os estudantes oriundos de outros estados e municípios, que não conseguem alojamento na Universidade ou querem ter um pouco mais de conforto e privacidade. A distância de 73 km da capital exige que os alunos de outros municípios do Estado do Rio de Janeiro também residam na cidade durante o ano letivo.

Além da UFRRJ, a Pesagro e a Embrapa têm uma grande influência na Economia de Seropédica. A Pesagro, Estação Experimental de Seropédica, é uma

empresa do governo estadual, que desenvolve pesquisas em olerícolas, bovino de leite e multiplicação de sementes. A Embrapa – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária é uma empresa do governo federal, vinculada ao Ministério da Agricultura, que desenvolve pesquisas para viabilizar soluções de inovação e desenvolvimento da agricultura.

Seropédica faz parte da Região Metropolitana, composta pelos municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Japerí, Magé, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti e Tanguá, no estado do Rio de Janeiro.

O município tem um único distrito-sede, ocupando uma área total de 283,8 quilômetros quadrados, correspondentes a 5,7% da área da Região Metropolitana.

A sede municipal está situada a 73 km de distância da capital do Estado, o Município do Rio de Janeiro. O Município de Seropédica se originou do Município de Itaguaí, de onde foi emancipado, e é um dos mais recentes do Estado, pois foi criado através da Lei Estadual 2.446, em 12/10/1995; sua instalação tem data posterior, em 01/01/1997.

Seropédica é um município contemplado por lei com privilégios para oferecer incentivos fiscais às Empresas que vierem a se instalar no Polo Industrial, destinado a abrigar Empresas de Médio e Grande Porte, e na Zona Especial de Negócios, para Empresas de Pequeno e Médio Porte não poluidoras e as que atuam também no ramo de Serviços.

Quanto ao saneamento básico, 85,7% da cidade têm acesso à rede geral de abastecimento de água, 11,5% estão ligados à rede geral de esgoto sanitário, e 80,2% têm coleta regular de lixo. Seropédica tem 15,4% de seu território em áreas protegidas. A destinação final de resíduos sólidos urbanos ocorre no aterro sanitário inaugurado em abril de 2011. O aterro sanitário de Seropédica é considerado o projeto mais moderno de aterro sanitário da América Latina. Quando estiver em funcionamento total de suas operações, o aterro, receberá 9 mil toneladas diárias de lixo da cidade do Rio de Janeiro. A população urbana não é atendida por tratamento de esgoto.

No que se refere à educação, Seropédica teve 23.930 alunos matriculados em 2011. Foram 782 estudantes na creche e 2.283 na pré-escola, em 48 estabelecimentos

na rede municipal. O ensino fundamental foi ofertado a 14.488 alunos, em 38 unidades municipais e 8 estabelecimentos da rede estadual. O ensino médio, disponibilizado em 13 unidades escolares, teve 4.342 alunos matriculados, sendo 86% na rede estadual.

No Ensino de Jovens e Adultos - EJA, Seropédica tinha um total de 2.989 alunos matriculados em 2011, sendo 2.137 para o Ensino Fundamental e 852 para o Ensino Médio (Quadro 3).

Quadro 3
Resultados Finais do Censo Escolar 2011
Seropédica

Dependência	Matrícula Inicial															
	Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	EJA (presencial)		EJA (semi-presencial)		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)					
	Creche	Pré-Escola	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais			Fundamental	Médio ²	Fundamental	Médio	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed. Prof. Nível Técnico
Estadual	0	0	0	1745	3110	0	661	559	226	293	0	0	0	5	20	0
Federal	0	0	0	0	413	501	45	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal	754	1857	6894	3963	0	0	1205	0	0	0	0	2	52	8	0	9
Privada	28	426	1088	798	260	0	0	0	0	0	0	1	2	1	1	0
Total	782	2283	7982	6506	3783	501	1911	559	226	293	0	3	54	14	21	0

Fonte: Resultado Censo Escolar INEP 2011

A rede municipal tem 8 creches, onde 6 creches funcionam em horário integral, com 754 crianças, e 26 pré-escolas, com 2283 crianças. Um total de 54 estabelecimentos se dedicam ao ensino fundamental, com 14.488 alunos matriculados, 21% nas 9 escolas estaduais e 70% nos 37 estabelecimentos da rede municipal. A distorção série-idade alcançou um total de 34,3% dos alunos. Quanto à média de aprovação, Seropédica alcançou 76,3%, com 16,8% de reprovação e 6,9% de abandono. Já a rede municipal local atingiu 78,6%, tendo havido 16,6% de reprovados e 4,8% abandonaram a escola.

1.2. Caracterização familiar das crianças

A família é fundamental na transmissão cultural de estruturas de comportamento social. As crianças estão inseridas socioculturalmente nos quotidianos e rotinas familiares e domésticas; desta forma, percebem e apreendem os códigos de

existência social, ampliam o conhecimento que têm sobre si e sobre a comunidade que as rodeia (Ferreira, 2004, p. 65).

A família vem-se transformando através dos tempos, acompanhando as mudanças religiosas, econômicas e socioculturais do contexto em que se encontram inseridas. Nas últimas décadas, ocorreram na sociedade brasileira algumas mudanças demográficas e importantes transformações socioeconômicas que repercutiram fortemente na organização dos indivíduos no interior das unidades domésticas. Por unidades domésticas, entende-se “o conjunto de pessoas que vivem em domicílios particulares”, termo utilizado pelo IBGE no Censo Demográfico 2010.

A caracterização da situação socioeconômica das famílias em relação a alguns aspectos como: escolaridade, profissão e idade dos pais, nos possibilita personificar a criança no seu contexto familiar, onde diferentes atores influenciam e são influenciados pelas estruturas sociais, pelos valores e dispositivos sociais que contribuem para a formação dos papéis e das representações.

A família, enquanto instituição é uma referência abstrata para a descrição da organização e das finalidades socialmente importantes que tende a desenvolver. Entendidas como sistemas sociais, as famílias têm grande variação de características estruturais, o que significa que a forma abstrata de instituição cede lugar aos “imponderáveis da vida real”, isto é, às mais variadas combinações concretas daqueles elementos e papéis descritos abstratamente (Prado, 1986).

A família é, acima de tudo, uma instituição social e, assim sendo, é socialmente produzida, variando de acordo com o tempo e o espaço. As diversas configurações e finalidades estarão em conformidade com as condições materiais e socioculturais de sua época.

No século XXI, a família pós-moderna ou pluralista apresenta tipos alternativos de convivência. A família assume uma estrutura característica, compõe-se de um conjunto de indivíduos com condições e em posições socialmente reconhecidas, e com uma interação regular e recorrente, também ela socialmente aprovada.

A família pode, então, assumir uma estrutura nuclear tradicional, que consiste em um casal e seus filhos (biológicos ou adotados) habitando um mesmo domicílio, ou uma estrutura nuclear de pais únicos (*monoparental*) e seus filhos, igualmente

habitando um mesmo ambiente familiar. A estrutura nuclear tem uma grande capacidade de adaptação, reformulando a sua constituição, quando necessário.

A família monoparental, constituída por apenas um dos pais, obviamente se trata de uma variação da estrutura nuclear tradicional, devido a fenômenos sociais como o divórcio, o óbito e abandono de lar, além de famílias de pais solteiros ou quando da adoção de crianças por uma só pessoa.

A família ampliada, estendida ou extensa (também dita consanguínea) é uma estrutura mais ampla, que consiste numa família nuclear principal habitando o mesmo domicílio com uma ou mais famílias conviventes, formadas pelos filhos que continuam a viver com os pais depois de constituírem suas próprias famílias. Aqui se percebe a introdução do termo "convivente", que vou abordar oportunamente.

Por estrutura entende-se: “uma forma de organização ou disposição de um número de componentes que se interrelacionam de maneira específica e recorrente” (Whaley e Wong, 1989; p. 21).

O modelo de família mais conhecido e reconhecido socialmente é o denominado “nuclear”, hoje adquirindo também a denominação de “nuclear-conjugal”, formato tradicional constituído pelo casal e seus filhos. O modelo predominante de organização familiar no Brasil é o modelo nuclear-conjugal, sendo este, por excelência, uma associação temporária, que tem seu início com o casamento e seu término a partir da dispersão dos seus membros.

Quando os pais não são casados, a união, que foi denominada até recentemente de concubinato, hoje se denomina união estável, com reconhecimento nas normas jurídicas. Esse tipo de união conjugal, legitimada socialmente e implicando uma quantidade de direitos e deveres, é tido como uma forma distinta do casamento.

No Brasil, o conceito de família utilizado pelo IBGE para efeito de censo leva em consideração o responsável pelo núcleo familiar, e não aquele que é o responsável pelo domicílio. Desta forma, quando isto acontece, os domicílios são ocupados por famílias conviventes, formadas por dois ou mais núcleos familiares, de parentes ou não. Quando formadas por núcleos consanguíneos, nada mais são do que famílias estendidas.

A estrutura familiar das crianças que participaram da pesquisa apresentam características de família nuclear moderna, onde, dentre as 22 crianças, constatamos

que dez crianças (Clara, Daniel, Deiveis, Francisco, Juan, Kamila, Kamille, Lorrان, Sofia e Pedro Dias) são de famílias compostas por casal e filhos (quadro 4). Dentre essas dez famílias quatro são compostas por famílias de casais com união estável.

Mello (2005) e Costa (2005) consideram que no Brasil as uniões informais estáveis e não legitimadas juridicamente tiveram aumento expressivo entre 1970 e 2000, sendo mais prevalentes, historicamente, entre indivíduos mais jovens e menos escolarizados das camadas mais empobrecidas da população.

No quadro 4 identifiquei as crianças por seus nomes reais. Optei pela narrativa direta, na qual as crianças aparecem nomeadas, por concordar com Kramer (2002), que recusa alternativas como:

usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa. Por outro lado, aquelas alternativas comprometeriam a forma da escrita do trabalho, por prejudicar a narração das histórias e interferir na transcrição e força dos diálogos entre as crianças (p. 47).

Quadro 4: Composição da Família, Moradia, Tipo de agrupamento Familiar.

Aluno (a)	Composição da Família	Moradia	Tipo de estrutura Familiar
Ana Beatriz	Mãe, avó e irmão	Casa própria	Família convivente monoparental
Ana Clara	Pai, mãe, avó, tio e irmão	Alugada	Família convivente
Breno	Mãe, tia, irmã e primas	Alugada	Família convivente monoparental
Carlos Eduardo	Mãe e irmã	Casa própria	Família monoparental
Clara	Pai, mãe e irmão	Casa própria	Família nuclear tradicional
Daniel	Pai, mãe e irmã	Casa própria	Família nuclear tradicional
Deiveis	Padrasto, mãe e irmãos	Casa própria	Família nuclear tradicional
Francisco	Pai e mãe	Alugada	Família nuclear tradicional
Jonathan	Pai, mãe, avó, tios e irmão	Casa própria	Família convivente
Juan Pablo	Pai, mãe e irmã	Casa própria	Família nuclear tradicional
Kaio	Mãe, avó, avô, tia e primo	Casa própria	Família convivente monoparental
Kamila	Pai, mãe e irmãos	Casa própria	Família nuclear tradicional
Kamille	Pai e mãe	Casa cedida	Família nuclear tradicional
Kauã	Mãe, avó e tio	Casa cedida	Família convivente monoparental
Leanderson	Mãe e avó	Casa própria	Família convivente monoparental
Lorrان	Pai, mãe e irmã	Alugada	Família nuclear tradicional
Matheus	Mãe e irmãos	Alugada	Família monoparental
Nathalia	Pai, mãe, tio e irmãos	Casa cedida	Família convivente
Pedro Dias	Pai, mãe, irmã	Casa própria	Família nuclear tradicional
Pedro Lucas	Mãe, avó e tio	Casa própria	Família convivente monoparental
Sofia	Pai, mãe e irmãos	Alugada	Família nuclear tradicional
Yasmin	Mãe, tio e irmão	Alugada	Família convivente monoparental

Fonte: Ficha de matrícula

Verificamos no grupo do Pré-I B (quadro 4) duas famílias monoparentais, que são compostas pela mãe e seus filhos. A família monoparental é definida na Constituição Federal do Brasil, artigo 226, parágrafo quarto, como sendo "*a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes*". As famílias formadas por um dos pais e seus descendentes, tratando-se de uma variação da estrutura nuclear tradicional, organizam-se tanto por circunstâncias alheias à vontade humana, entre as quais a morte, o divórcio e o abandono, quanto pela vontade de assumir a paternidade ou a maternidade sem a participação do outro genitor. Assim, a família monoparental, na maioria das vezes, tem como pilar a mulher, e é vulnerável a diversos fatores que estão imbricados no cotidiano deste modelo. Segundo o IBGE 2010, as famílias monoparentais femininas chegaram a 15,1% e, as masculinas, a 2,3%.

Uma das famílias monoparentais é composta pela mãe e seus três filhos (Matheus e seus dois irmãos), a outra família é composta pela mãe e seus dois filhos (Carlos Eduardo e a irmã). No caso da família de Matheus, seus pais são separados e o nível financeiro da família é de um salário mínimo.

No Brasil, a quantidade de adolescentes que se tornam mães é cada vez maior, engrossando o número de famílias conviventes. A cada ano, cerca de 20% das crianças que nascem no Brasil são filhas de adolescentes (IBGE). Na turma do Pré-I B, verificamos a existência de oito crianças (Juan, Kaio, Kauã, Leanderson, Pedro Lucas, Jonathan, Lorrان e Ana Clara) que foram geradas enquanto suas mães ainda eram adolescentes, isto é, ficaram grávidas enquanto ainda estavam na faixa etária entre 14 e 19 anos. Temos ainda o caso típico de famílias constituídas por mães solteiras adolescentes que vivem junto aos pais, em famílias conviventes, pois precisam do apoio de seus familiares. Dentre essas oito crianças, cinco vivem em famílias conviventes compostas por mães, avós, tios e tias, que formam uma rede de apoio afetivo e financeiro (quadro 4).

A família é considerada por muitas gestantes e mães adolescentes como sua maior fonte de apoio (Amazarray et al., 1998; Coley & Chase-Lansdale, 1998). Estudos sugerem que, em geral, as famílias das gestantes e mães adolescentes acabam apoiando-as. Para as adolescentes que se deparam com a situação de gravidez e maternidade, é de fundamental importância uma rede de apoio,

especialmente o apoio fornecido pela família, seja ele do tipo emocional ou financeiro.

Quando a família consegue se reorganizar, o cuidado partilhado se efetiva e os papéis familiares ficam bem definidos, contribuindo para o necessário estabelecimento de uma nova dinâmica familiar. O cuidado partilhado da criança ocorre com a avó não assumindo todas as responsabilidades, nem ficando sem se envolver com o bebê (Jorgensen, 1993).

A família ampliada ou extensa (consanguínea) é aquela formada com famílias conviventes de parentes diretos ou colaterais, existindo numa extensão das relações entre pais e filhos para avós, tios e netos. Sendo a família extensa constituída pelas famílias conviventes e estas têm sido adotadas pelo IBGE para as pesquisas censitárias brasileiras, usamos preferencialmente este termo em lugar daquele quando nos referirmos a este tipo de estrutura familiar. Incluídos nessa categoria, no Pré-I B (quadro 4) temos famílias conviventes chefiadas pelos pais, de quatro crianças (Jonathan, Nathalia, Ana Clara e Kamila). Essas famílias são compostas pelo pai, mãe e filhos, juntamente com tios e avós; esse arranjo pode ser uma estratégia para superar dificuldades financeiras. Bilac (2007) aponta que a co-residência de várias famílias é mais comum entre os estratos mais pobres, como uma estratégia para o enfrentamento das adversidades econômicas.

Segundo o IBGE consideram-se como famílias conviventes as constituídas de, no mínimo, duas famílias com duas pessoas cada uma, que residam na mesma unidade domiciliar. Portanto as famílias conviventes são famílias estendidas formadas, em parte, por mulheres jovens solteiras que, após o nascimento da criança, continuam convivendo no seu domicílio de origem (ou no domicílio de origem de seu companheiro) formando uma família nuclear secundária em relação ao núcleo familiar principal. A família convivente pode ser formada também após o fim de uma união, quando a mulher retorna à casa dos pais com seus filhos. Assim, o aumento do arranjo denominado famílias conviventes pelo IBGE (Alves, 2005), ou família extensa (Arriagada, 1997), está associado à maternidade precoce, aos filhos fora do casamento e às separações.

Como pode ser percebido, a mulher, em grande escala, é que se torna a pessoa responsável pela família convivente. A co-residência de várias famílias é mais

comum entre os estratos mais pobres, como uma estratégia para o enfrentamento das adversidades econômicas (Bilac, 2007). Como podemos observar no quadro 4, as famílias conviventes de sete crianças do Pré-I B (Ana Beatriz, Breno, Kaio, Kauã, Leanderson, Pedro Lucas e Yasmim) são chefiadas pela mulher.

Cabe ressaltar que novos arranjos familiares, indiferente da maneira que se organizam os indivíduos, são pertencentes a um grupo familiar e este lhe oferece laços afetivos, valores e funções.

A compreensão da forma como as famílias se organizam é fundamental para estudar as condições de vida da criança e analisar aspectos de sua vida social.

O quadro 5 indica a predominância do Nível Médio de instrução das mães. O nível de escolaridade formal da população brasileira tem se elevado continuamente através dos anos. No final da última década, houve um aumento significativo do nível de instrução da população, principalmente das mulheres, 39% das quais passam a ter mais de 9 anos de estudo, em comparação a 35% dos homens.

Quadro 5: Escolaridade, profissão e idade dos pais

Aluno(a)	Pai			Mãe		
	Escolaridade	Profissão	Idade	Escolaridade	Profissão	Idade
1. Ana Beatriz	Ensino médio	Pedreiro	32 anos	Ensino médio	Téc. enfermagem	26 anos
2. Ana Clara	Ensino médio	Op. de máquina	28 anos	Ensino médio	Garçonete	19 anos
2. Breno	*	Comerciário	*	Ensino médio	Aux. Serv. Gerais	23 anos
3. Carlos Eduardo	*	Mecânico	27 anos	Ensino médio	Aux. Serv. Gerais	39 anos
4. Clara	Ensino médio	Militar	51 anos	Pós-graduação	Professora	37 anos
5. Daniel	Ensino médio	Empresário	34 anos	Ensino médio	Empresária	34 anos
6. Deiveis	Ensino médio	Barbeiro	29 anos	Ensino médio	Auxiliar administrativa	31 anos
7. Francisco	Ens. superior	Eng. Agrônomo	34 anos	Ensino superior	Enfemeira	33 anos
8. Jonathan	8º ano	Mecânico	23 anos	Ensino médio	Dona de casa	23 anos
9. Juan Pablo	Ensino médio	Montador	33 anos	Ensino médio	Estudante	17 anos
10. Kaio	*	Vigilante	*	Ensino médio	Caixa	20 anos
11. Kamila	Ensino médio	Serralheiro	36 anos	Ensino médio	comerciária	33 anos
12. Kamille	Ens. fundamental	Segurança	28 anos	7º ano	Dona de casa	25 anos
13. Kauã		Motorista	*	Ensino médio	Estudante	21 anos
14. Leanderson	*	Pedreiro	*	9ºano	Autônoma	19 anos
15. Lorrán	*	Serviços Gerais	27 anos	Ens. fundamental	*	23 anos
16. Matheus	*	Segurança	*	9ºano	Acompanhante de idoso	40 anos
17. Nathalia	Ensino médio	Vendedor	26 anos	Ensino médio	Manicure	39 anos
18. Pedro Dias	Ensino médio	Desenhista	35 anos	Ensino superior	Professora	33 anos
19. Pedro Lucas	*	Taxista	*	Ens. fundamental	Atendente	22 anos
20. Sofia	Ensino médio	Vigilante	42 anos	Ensino médio	Dona de casa	24 anos
21. Yasmin	Ens. superior	Militar	39 anos	Ensino superior	Guarda	35 anos

*Não informado.

Fonte: Ficha de matrícula

Cavaliere (2009) considera que grande parte dos alunos que estavam cursando o ensino fundamental público, na primeira década do século 21, tem pais e avós com percursos escolares curtos. Considerando a formação dos 22 pais das crianças participantes da pesquisa, temos quatro pais com nível superior, sendo, especificamente, um pai e três mães. Percebe-se também a prevalência das mães no ensino médio, onde 11 declararam ter ensino médio contra 6 pais declarantes. Cabe ressaltar que sete pais não declararam seu nível de instrução (quadro 5).

O nível de escolaridade maior das mães confirma a tendência nacional verificada na pesquisa do IBGE de 2009, onde a prevalência das mulheres entre os mais escolarizados ocorre a partir do ensino médio e se estende ao superior.

O Estudo Especial sobre a Mulher, realizado pela Pesquisa Mensal de Emprego – PME, aponta que entre as mulheres trabalhadoras 61,2 % possuíam 11 anos ou mais de estudo, ou seja, pelo menos o ensino médio completo, contra 53,2% dos homens (IBGE, 2009).

A tendência de aquisição de maior nível de escolaridade das mulheres contribuiu para a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Constata-se, portanto, que a maioria das mães exerce profissão remunerada (quadro 5), onde apenas três mães não têm uma atividade remunerada, sendo, portanto, "donas de casa", termo usado no Brasil para indicar que se dedicam exclusivamente às atividades do lar.

Quanto aos pais, do sexo masculino, todos exercem uma atividade profissional remunerada. A maioria dos pais trabalha como profissionais autônomos: pedreiro, mecânico, empresário, barbeiro, vigilante, segurança e motorista; o restante são funcionários públicos do município ou do estado e empregados de empresas privadas (quadro 5). Há uma correspondência significativa entre os níveis de educação e as remunerações que as pessoas podem alcançar. À medida que aumenta a escolaridade, a renda média sobe expressivamente entre todos os pais.

Os empregados e os funcionários públicos são os que percebem maior renda média. Os trabalhadores sem carteira de trabalho assinada (registro formal) apresentam o menor rendimento, sujeitos, ainda, às incertezas da informalidade. O rendimento declarado pelas famílias variou entre menor que 1 e maior que 2 salários mínimos.

Quanto à idade, os pais têm entre 32 e 51 anos e as mães têm entre 17 e 40 anos de idade. Verifica-se, ainda, que algumas mães são muito jovens e que poderão ainda estar frequentando a escola.

1.3 Caracterização social das crianças

Para a compreensão da situação social das famílias, convém recorrer à Fundação Getúlio Vargas – FGV, que é uma das instituições mais citadas no Brasil quando o assunto se refere a estudos socioeconômicos. A FGV define a classe média como famílias que possuem renda entre R\$ 1.064 e R\$ 4.591. A classe pobre, por sua vez, é composta por famílias com rendimentos abaixo de R\$ 768. A classe média brasileira tem passado por um forte e rápido processo de expansão. Esse grupo, cuja renda familiar mensal situa-se nos níveis “médios” da distribuição de renda do país, corresponde a 54% da população, em 2012. Tal crescimento se deu como consequência da geração de empregos formais e de políticas de transferência de renda aos mais pobres, como o programa Bolsa Família (Cetelem BGN, 2012).

O Bolsa Família é um programa de transferência de renda diretamente às famílias pobres (rendimentos per capita de R\$70,00 a R\$ 140,00) e extremamente pobres, que vincula o recebimento do auxílio financeiro ao cumprimento de compromissos (condicionalidades) nas áreas de Educação e Saúde. As condicionalidades da área de Educação determinam que as famílias, como contrapartida, devem manter as crianças na escola. As crianças devem ter frequência escolar de 85% e os jovens de 16 e 17 anos devem ter 75%. Na área de saúde, devem cumprir os cuidados básicos com a saúde, que é seguir o calendário de vacinação para as crianças entre 0 e 6 anos e a agenda pré e pós-natal para as gestantes e mães em amamentação.

O Programa Bolsa Família (PBF) foi instituído pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e regulamento pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004. Tem por objetivos: aliviar a pobreza de forma imediata, por meio da transferência de renda diretamente às famílias; contribuir para a redução da pobreza entre gerações, por meio do acompanhamento das condicionalidades; e apoiar e desenvolver as famílias, por meio da articulação com programas complementares.

O PBF é um programa do Governo Federal e foi criado para apoiar as famílias mais pobres e garantir a elas o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde. O programa visa à inclusão social dessas famílias, por meio da transferência de renda e da garantia de acesso a serviços essenciais, com objetivo de transformar a sociedade e contribuir para a conquista da cidadania. O programa visa superar a fome e a pobreza da população de todas as localidades do país.

A inclusão da família no PBF para a concessão de benefícios é feita exclusivamente entre as famílias cadastradas no Cadastro Único. O Cadastro Único (CadÚnico), instituído pelo Decreto nº 3.877, de 24 de julho de 2001, é um instrumento de coleta de informações que tem como objetivo identificar e qualificar todas as famílias pobres. O foco do CadÚnico são as famílias com renda por pessoa de até meio salário mínimo. O Programa Bolsa Família depende das informações lançadas pelo município no Cadastro. A regra geral para a concessão de benefícios são as famílias do Cadastro Único, com renda por pessoa menor ou igual a R\$ 140,00.

Em todo o Brasil, 12,9 milhões de famílias foram atendidas pelo Bolsa Família em 2011, sendo que o município de Seropédica contava com 5.944 famílias beneficiárias.

Além do Bolsa Família beneficiar a população mais vulnerável de estados e municípios, o alcance do programa não se restringe, contudo, às famílias que recebem esse recurso. Toda a economia é beneficiada porque a renda proveniente do Bolsa Família se multiplica no circuito do consumo. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) apontam que cada R\$ 1 investido no programa aumenta o PIB em R\$ 1,44.

O Bolsa Família, além de contribuir para aliviar a pobreza por meio da transferência direta de renda, contribui também para romper o ciclo da transmissão da pobreza de pais para filhos, ao reforçar o acesso a direitos sociais nas áreas de educação e saúde, por meio das condicionalidades. Desde sua criação, em 2004, até 2008, houve uma queda de 12% para 4,8% na população nacional em situação de extrema pobreza.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), há 36% menos crianças e adolescentes fora da escola nas famílias

atendidas pelo programa, em comparação com famílias não beneficiárias, e a evasão de adolescentes do ensino médio é 50% menor.

1.3.1 O grupo de crianças participantes

O Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente- CAIC Paulo Dacorso Filho é uma escola pública de ensino fundamental, a princípio para crianças pobres. O perfil das crianças dessa turma da escola é heterogêneo, composto por um percentual de crianças de classe média e de crianças pobres, sendo as crianças pobres maioria. Na turma do Pré-I B, 55% recebiam o benefício do Programa Bolsa Família, o que corresponde a 12 famílias (quadro 6). Os valores do benefício variam de R\$ 32 a R\$ 242, com pagamento médio de R\$ 115. Algumas crianças do Pré-I B são oriundas de famílias da classe média, correspondente aos pais que apresentaram nível de escolaridade mais elevado. Essas crianças se destacavam, com raras exceções, das outras crianças quanto à vestimenta e aos objetos pessoais trazidos para a escola (Clara, Francisco, Pedro Dias e Daniel).

Quadro 6: Estado civil dos pais, renda familiar, bolsa família

Item	Nome do aluno (a)	Estado civil dos pais	Renda Familiar/ Salário Mínimo*	Bolsa Família
1	Ana Beatriz	Separados	1 a 2 SM	Não
2	Ana Clara	União estável	1 a 2 SM	Sim
3	Breno Gustavo	Solteira	1 a 2 SM	Sim
4	Carlos Eduardo	Solteira	1 a 2 SM	Sim
5	Clara Frade	Casados	Maior que 2 SM	Não
6	Daniel Leria	Casados	Maior que 2 SM	Não
7	Deiveis Alves	Solteiros	1 SM	Sim
8	Francisco Prudêncio	Casados	Maior que 2 SM	Não
9	Jonathan Leonardo	Casados	1 SM	Sim
10	Juan Pablo	União estável	1 a 2 SM	Não
11	Kaio dos Santos	Solteira	1 a 2 SM	Não
12	Kamila	Casados	1 a 2 SM	Sim
13	Kamille Vitoria	União estável	1 SM	Sim
14	Kauã Vitor	Solteira	Maior que 2 SM	Não
15	Leanderson Luiz	Solteira	1 a 2 SM	Não
16	Lorran Gomes	União estável	Menor que 1 SM	Sim
17	Matheus Francisco	Separados	1 SM	Sim
18	Nathalia Vicente	União estável	1 a 2 SM	Sim
19	Pedro Dias	Casados	Maior que 2 SM	Não
20	Pedro Lucas	Solteira	1 a 2 SM	Sim
21	Sofia Guedes	União estável	1 a 2 SM	Sim
22	Yasmin Marcelle	Separados	1 a 2 SM	Não

Fonte: Ficha de matrícula. * Salário mínimo em 2011 = R\$ 545,00

As idades das crianças variaram entre 3 e 4 anos durante o período da pesquisa (quadro 7), sendo que as crianças mais velhas também eram as maiores em altura e compleição física.

Quadro 7: Idade das crianças no período da pesquisa

Nome da criança	Data de Nascimento	Idade no início da pesquisa Março de 2011	Idade no final da pesquisa Dezembro de 2011
Ana Beatriz	04/01/2007	4 anos e 2 meses	4 anos e 11 meses
Ana Clara	26/08/2007	4 anos e 1 mês	4 anos e 4 meses
Breno Gustavo	22/12/2007	3 anos e 3 meses	4 anos
Kamila	13/11/2007	3 anos e 10 meses	4 anos e 1 mês
Carlos Eduardo	09/08/2007	3 anos e 7 meses	4 anos e 4 meses
Clara Frade	01/07/2007	3 anos e 8 meses	4 anos e 5 meses
Daniel Leria	18/10/2007	3 anos e 5 meses	4 anos e 2 meses
Derveis Alves	21/04/2007	3 anos e 11 meses	4 anos e 8 meses
Francisco Prudêncio	30/05/2007	3 anos e 10 meses	4 anos e 7 meses
Jonathan Leonardo	20/02/2007	4 anos e 1 mês	4 anos e 10 meses
Juan Pablo	18/12/2007	3 anos e 3 meses	4 anos
Kaio dos Santos	06/03/2007	4 anos	4 anos e 9 meses
Kamille Vitoria	14/02/2007	4 anos e 1 mês	4 anos e 10 meses
Kauã Vitor	21/11/2007	3 anos e 4 meses	4 anos e 1 mês
Leanderson Luiz	19/03/2007	4 anos	4 anos e 9 meses
Lorran Gomes	08/03/2007	4 anos	4 anos e 9 meses
Matheus Francisco	04/02/2007	4 anos e 1 mês	4 anos e 10 meses
Nathalia Vicente	01/11/2007	3 anos e 4 meses	4 anos e 1 mês
Pedro Dias	14/07/2007	3 anos e 8 meses	4 anos e 5 meses
Pedro Lucas	16/09/2007	3 anos e 6 meses	4 anos e 3 meses
Sofia Guedes	07/08/2007	3 anos e 7 meses	4 anos e 4 meses
Yasmin Marcelle	23/05/2007	3 anos e 10 meses	4 anos e 7 meses

Fonte: dados da pesquisa

Em termos de composição racial, havia 55% de afrodescendentes e 45% de brancos (quadro 8). Em relação ao sexo, o grupo era composto no início do ano letivo por 6 meninas (30%) e 14 meninos (70%), e em setembro de 2011 por 8 meninas (38%) e 13 meninos (62%). Quanto à religião das famílias, havia 36,3% de evangélicos, 27,3% de católicos, 18,2% de famílias com membros católicos e evangélicos, e 18,2% que não declararam a religião (quadro 8). Vale ressaltar que no

Brasil há muitos adeptos de religiões de origem africana, contudo existe um preconceito com relação a elas, o que nos leva a acreditar que entre essas famílias que não declararam qualquer religião possa ter alguma que professe esta fé.

Quadro 8: Etnia e religião

Item	Nome do aluno (a)	Etnia	Religião da família
1	Ana Beatriz	Branca	Não informou
2	Ana Clara	Afrodescendente	Evangélica
3	Breno Gustavo	Branca	Evangélica
4	Kamila	Branca	Evangélica
5	Carlos Eduardo	Afrodescendente	Católica
6	Clara Frade	Branca	Católica
7	Daniel Leria	Branca	Evangélica
8	Derveis Alves	Afrodescendente	Mãe católica, Pai evangélico
9	Francisco Prudêncio	Afrodescendente	Pai católico, Mãe evangélica
10	Jonathan Leonardo	Afrodescendente	Evangélica
11	Juan Pablo	Afrodescendente	Evangélica
12	Kaio dos Santos	Afrodescendente	Católica
13	Kamille Vitoria	Branca	Evangélica
14	Kauã Vitor	Branca	Não informou
15	Leanderson Luiz	Branca	Mãe católica, Avó e tio evangélicos
16	Lorran Gomes	Afrodescendente	Mãe católica, Avó evangélica
17	Matheus Francisco	Afrodescendente	Não informou
18	Nathalia Vicente	Afrodescendente	Católica
19	Pedro Dias	Branca	Não informou
20	Pedro Lucas	Branca	Evangélica
21	Sofia Guedes	Afrodescendente	Católica
22	Yasmin Marcelle	Afrodescendente	Católica

Fonte: dados da pesquisa

Os resultados do Censo Demográfico 2010 do IBGE mostram o crescimento da diversidade dos grupos religiosos no Brasil. A proporção de católicos seguiu a tendência de redução observada nas duas décadas anteriores, embora tenha permanecido majoritária. Em paralelo, consolidou-se o crescimento da população evangélica, que passou de 15,4% em 2000 para 22,2% em 2010. Os evangélicos foram o segmento religioso que mais cresceu no Brasil no período intercensitário.

Já os católicos, na mesma pesquisa, passaram de 73,6% em 2000 para 64,6% em 2010. Embora o perfil religioso da população brasileira mantenha, em 2010, a

histórica maioria católica, esta religião vem perdendo adeptos desde o primeiro Censo, realizado em 1872, quando estes eram 99,7% da população. Entre os estados, o menor percentual de católicos foi encontrado no Rio de Janeiro, 45,8% em 2010.

1.4 As crianças e o consumo

“Quem tem uma novidade pra mostrar ou pra contar, é só levantar o dedo que nós vamos escutar.”

Após todos cantarem a música com entusiasmo, batendo palmas, a professora faz a pergunta: *“quem tem uma novidade para contar?”* Todos levantam o braço e falam, ao mesmo tempo, *“eu tenho”*. Um aspecto importante a ser analisado é o fato de que as crianças, ao contarem suas novidades, relatam que seus pais irão comprar determinado objeto para elas. A professora coordena a participação das crianças, dando oportunidade para que todas tenham sua vez para falar, conforme a fala de Clara: *“minha mãe vai comprar uma Barbie”* e de Nathalia: *“minha mãe vai comprar uma piscina.”*

No contexto das atividades de rotina, a hora da novidade, em que os objetos trazidos de casa pelas crianças eram apresentados ao grupo, tem se configurado como uma prática de apresentação de si para o grupo.

Os objetos trazidos contribuem de forma efetiva nos processos simbólicos de influência e destaque, redefinindo os laços de amizade.

Depois da chamada, as crianças trazem suas novidades e as entregam para a professora, que apresenta ao grupo cada objeto, que depois passa de mão em mão. Todos pegam e examinam com interesse os objetos, que na maioria das vezes são brinquedos; os meninos trazem carrinhos e bonecos de super-heróis dos desenhos animados, e as meninas trazem bonecas *Barbie*, bonecas bebê e bichinhos de pelúcia, dentre outros.

A boneca *Barbie* foi criada com aspecto de uma mulher, apresenta um padrão de beleza que é muito valorizado por nossa sociedade. A boneca apresenta um corpo magro, é alta, possui seios grandes e cintura fina. A *Barbie* influencia crianças ao consumismo, já que a boneca faz parte do mundo *fashion* e do *glamour*. Utiliza maquiagem, roupas, sapatos, acessórios, carros, entre outros. Essas informações são

registradas pela criança, o que pode levá-las a desenvolver seu lado consumista. A historiadora Mary Del Priore (2000) argumenta que enquanto as bonecas bebê ensinam a ser mãe a *Barbie* só ensina a consumir.

Os objetos pessoais, materiais escolares (mochilas e garrafinhas para água das crianças), além dos brinquedos e os adornos, também eram utilizados como mecanismos de apresentação de si para o grupo. As crianças demonstravam satisfação em possuí-los, e sempre que pegavam a câmera fotográfica ou a filmadora faziam o registro dos mesmos. Os objetos pessoais não apenas definem o território individual, mas, sobretudo, o alcance de sua influência sobre os demais membros do grupo. As mochilas e garrafinhas eram ilustradas com temas dos desenhos animados infantis, *Ben 10*, *homem aranha*, etc.

Os brinquedos trazidos pelos meninos, além de carros em diversos modelos e tamanhos, incluíam também personagens e objetos relacionados ao *Ben 10*, como o relógio *omnitrix*, o boneco do próprio *Ben 10* e os personagens *Chama*, *4 Braços* e *XLR8*. O desenho animado *Ben 10* está circulando na programação da TV fechada e aberta no Brasil, porém sua origem é norte-americana, produzido nos estúdios da Cartoon Network, e virou mania entre os meninos brasileiros em idade pré-escolar. O personagem principal do desenho, *Ben Tennyson*, é um garoto de dez anos que em um acampamento encontrou um objeto caído do céu. Era uma esfera metálica e que dentro havia um relógio que grudou em seu pulso e logo descobriu que o nome do aparelho é *Omnitrix* e que guarda o DNA de 10 heróis alienígenas diferentes, cada um com poderes únicos, por isso *Ben 10*.

As crianças são influenciadas por este mundo de fantasias que o desenho *Ben 10* proporciona, e por serem crianças de 3 a 4 anos, podem ser mais induzidas ao consumo, para fazer esta fantasia virar parte da sua realidade.

A criança, ao trazer brinquedo de casa, também constrói um lugar seu no espaço público do grupo. O empréstimo de brinquedos confere destaque e poder àquele que o detém (Ferreira, 2004a).

Aquele que detém a posse de um determinado objeto, cobiçado e valorizado pelo grupo, passa a ocupar lugar de protagonista na brincadeira. Entre as crianças do Pré-I B do CAIC, deparemos-nos com situações muito próximas, como no dia em que Francisco levou para a sala um boneco do personagem *Max Steel*, causando, com

isto, a maior agitação entre elas. *Max Steel* é o personagem protagonista de uma série animada produzida entre 2000 e 2002, e exibida no Brasil pelos canais de TV Cartoon Network, Record, Rede Globo e Band. O personagem também conta com inúmeros filmes animados lançados diretamente para home video. *Max Steel* é o agente top da corporação *N-TEK*, que usa o *Poder Turbo* - equipamento de alta tecnologia - e gosta de aventura para derrotar os vilões que ameaçam o mundo.

O consumo aparece como prática fornecedora de processos simbólicos de poder, reformulando os gostos e adaptando as opções disponíveis em elementos mais interessantes e atualizados. Ferreira (2004a) afirma que o princípio que legitima o exercício do poder individual instaura-se através da posse estratégica de determinados materiais simbólicos que, pela sua mais-valia ou raridade no contexto em que se apresentam, acabam por diferenciar aquele que os detêm.

O sujeito contemporâneo tem sido avaliado e valorizado a partir da posse de objetos. Ele se encaixa numa lógica definida pela sociedade produtivista que, outrora, correspondeu às necessidades elementares da população contribuinte e que, para se ampliar, analisa, desenvolve e satisfaz as necessidades culturais e materiais de sua clientela. Nesse sentido, aquilo que é compartilhado, desejado e valorizado por todos é muito mais valioso e também atua de forma a tentar “ganhar” a preferência dos demais membros do grupo.

Para Pereira e Santos (2008), a televisão não só transformou a cultura, a política e o cotidiano das pessoas, como também criou novos hábitos e comportamentos, propondo identidades e linguagens, acelerando o ritmo entre produção e consumo, sendo uma das principais difusoras de informações. É a mídia que se tem maior acesso, sendo possível até afirmar sua participação nos processos de socialização e subjetivação infantis.

Brougère (2001) afirma que a televisão, com suas imagens e ficções, influenciou a vida e a cultura lúdica das crianças, as referências que elas dispõem.

“A televisão não se opõe à brincadeira, mas alimenta-a, influencia-a, estrutura-a na medida em que a brincadeira não nasceu do nada, mas sim daquilo com que a criança é confrontada. Reciprocamente, a brincadeira permite à criança apropriar-se de certos conteúdos da televisão” (2001, p. 56-57).

O que a criança assiste oferece conteúdo para suas brincadeiras, não de forma natural, mas na medida em que pode ser incorporada na cultura lúdica da criança. Isto se dá porque a cultura lúdica da criança, estrutura complexa e hierarquizada, é constituída de costumes lúdicos e brincadeiras (conhecidas, disponíveis, individuais, tradicionais, universais, geracionais, etc.) e, também, de uma estrutura simbólica e de representações, sempre imersas no contexto mais amplo da realidade cultural em que a criança está inserida (Pereira e Santos, 2008).

A brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças. O brincar contém o mundo e, ao mesmo tempo, contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo.

1.5 Caracterização da escola

A escola de ensino fundamental CAIC Paulo Dacorso Filho está localizada no *campus* da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, às margens da Rodovia BR 465, no Município de Seropédica, Rio de Janeiro.

Ocupa uma área de 15.000 m², sendo 5.000 m² de área construída. Possui um espaço apropriado para oferecer educação em tempo integral, compreendendo um Ginásio de Esportes, jardins internos e externos, espaço para o cultivo de horta escolar, área de saúde com consultórios de pediatra, dentista e sala de vacinação, dois refeitórios, lavanderia, auditório, biblioteca, espaço de creche, vinte salas de aulas e sete salas de atividades múltiplas, área administrativa, solário, teatro de arena e campo de futebol. Sendo uma Escola de Tempo Integral, os alunos ficam na instituição das oito horas da manhã às quatro da tarde e recebem três refeições diárias (desjejum, almoço e lanche); depois do lanche da tarde participam das atividades complementares.

Em 2011, o CAIC atendeu 550 estudantes (Educação Infantil e Ensino Fundamental), além de 61 estudantes de Educação de Jovens e Adultos – EJA. As instalações do prédio foram tecnicamente planejadas para receber as crianças e adolescentes em tempo integral e, indiretamente, suas famílias.

As turmas de Educação de Jovens e Adultos e do Curso Pré-Vestibular Comunitário, hoje denominado pré-ENEM, funcionam em horário noturno. Aos finais de semana, normalmente o Ginásio de esportes é utilizado pela comunidade

para diferentes atividades, como: casamentos, aniversários, encontros religiosos e esportivos (Fonseca, 2010).

Em 2011, na escola havia 84 alunos matriculados na pré-escola, 417 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 43 alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Contava com 57 professores responsáveis pelas atividades didático-pedagógicas, cujo ingresso e manutenção têm sido respaldados por normas jurídicas vigentes no Município de Seropédica; 09 professores na esfera administrativa federal; 15 professores na esfera estadual; e 18 na esfera administrativa municipal.

O CAIC conta com uma equipe de apoio operacional para realizar suas atividades específicas, incluindo: cozinheiros – UFRRJ; auxiliares de cozinha – PMS; serventes – UFRRJ e PMS; vigias – UFRRJ. O ingresso e o regime empregatício destes profissionais, da mesma maneira que nos casos anteriores, são regidos por legislação federal, estadual e/ou municipal, conforme a esfera administrativa que esteja conveniada com a UFRRJ.

Os estagiários e os bolsistas recebem uma bolsa de estágio através do SINTEEG – UFRRJ e representam um apoio fundamental às atividades desenvolvidas. Além disso, o CAIC mantém um canal de estágio para os alunos do Curso Normal do Colégio Estadual Presidente Dutra.

1.6 Caracterização do professor da educação infantil

As professoras de educação infantil do CAIC têm entre 4 e 33 anos de tempo de magistério, com faixa etária entre 22 e 61 anos. No que se refere à formação, todas tinham o curso de magistério de nível médio ao ingressarem na carreira docente. Durante o exercício do magistério, quatro professoras concluíram curso superior em Geografia, Pedagogia, Português/Literatura e Letras. Em 2011, três professoras estavam em processo de formação, cursando Pedagogia, Administração e História, e uma estava se especializando em educação infantil. Verificou-se que uma tem apenas o curso normal com curso superior incompleto em Letras. Vale ressaltar que existe uma diversidade de formação superior em cursos não específicos em educação infantil, que pode comprometer o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O professor necessita de conhecimentos e habilidades específicos para seu exercício profissional, os quais não podem ser substituídos por mera boa vontade ou pelo desejo de trabalhar com crianças. Com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, proclama em seu Art. 62º que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Para atender à exigência do artigo 62 da lei, muitos professores recorreram a cursos superiores em instituições privadas, alguns feitos em cursos de final de semana, que entrariam em vigor.

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

Por ser uma escola que mantém convênio com a UFRRJ, estudam juntos filhos de professores e outros funcionários da UFRRJ e funcionários da escola que têm direito a um percentual das vagas para seus filhos. Em sua maioria, as crianças são provenientes da comunidade, e o critério para ingresso na escola, até 2011, era o sorteio. Para o ingresso em 2012 a Secretaria de Educação de Seropédica exigiu maior participação na Gestão da escola e alterou a forma de ingresso, ficando com 50% das vagas, que foram ocupadas segundo os critérios sociais definidos pela prefeitura do município. A escola tem uma grande procura pela comunidade por ser uma escola que se destaca na região pela qualidade de ensino e por ser, até 2011, a única escola de tempo integral do município.

Maurício (2009) considera que a concepção de educação integral, que se embasa na proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, entre corpo e intelecto. Entende que esta

integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias.

A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento.

Para que a criança, com as carências socioculturais, tenha igualdade de condições educacionais, se comparada com crianças de classe média que têm acesso, em espaços diversos e ao longo do dia inteiro, a linguagens e atividades várias, é necessário tempo de permanência na escola – tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para exercer direitos e deveres de cidadão. Hábitos de higiene, por exemplo, para serem apreendidos precisam ser praticados: é necessário tempo para escovar os dentes; é necessário tempo para fazer leitura crítica das imagens veiculadas pela televisão; é necessário tempo para praticar valores democráticos, na educação física, na hora da refeição, nas discussões em sala de aula (Maurício, 2009).

Demanda de tempo traz como consequência a necessidade de espaço. São necessárias instalações adequadas para que todos os alunos possam escovar os dentes e tomar banho; precisa-se de refeitório bastante amplo para que todos possam comer de forma saudável, dentro de regras combinadas pelos próprios alunos; é necessária sala específica para TV e DVD, de forma que os alunos possam assistir e discutir programas variados; é necessário espaço suficiente para a realização de campeonatos, comemorações. Negociar a prioridade de horários e espaços disponíveis é condição para a construção de valores democráticos. Tempo e espaço implicam custos, que podem variar, contanto que não se sacrifiquem os objetivos mesmos da educação. É lugar comum dizer que educação não é despesa, é investimento, porque ela traz retorno social e econômico.

1.7 O cotidiano da pré-escola

Às 8:00 h, crianças formam fila na quadra coberta e se dirigem para suas salas com suas respectivas professoras, onde colocam suas mochilas nas cadeiras e se dirigem para o refeitório para o desjejum. No refeitório, as crianças sentam em mesas

coletivas, meninos e meninas em mesas separadas. Após o desjejum, retornam para a sala e iniciam as atividades de rotina.

As atividades de rotina se iniciam na rodinha, onde a professora faz a chamada, fala sobre o dia da semana e o tempo. Na rodinha, as crianças contam ou mostram suas novidades. De acordo com o planejamento do dia, a professora conta uma história ou faz outras atividades. Todas as atividades são iniciadas e animadas por músicas cantadas pela professora e pelas crianças. À medida que terminam suas atividade e tarefas individuais, as crianças são liberadas para ir brincar no cantinho dos brinquedos. Ao final da manhã, as crianças fazem a higiene das mãos e vão para o refeitório para o almoço. Após o almoço, fazem a higiene oral e se deitam para o repouso, que é feito na sala, em colchonetes que são colocados no chão. Este assunto será abordado no capítulo 5.

1.7.1 Lanche

No turno da tarde, a partir das 14:00 horas, a professora Laís e a estagiária Verônica assumem a turma; ao acordarem as crianças, fazem a higiene das mãos e vão para o refeitório para o lanche da tarde. Após o lanche, voltam para a sala para as atividades complementares. As atividades complementares consistem em: produção textual, vídeo, música, brinquedoteca, leitura/brinquedoteca, artes e hora do conto.

As atividades de tempo livre das crianças acontecem sempre ao final da manhã e ao final da tarde, quando as atividades dirigidas terminam e as crianças são liberadas para brincar livremente.

1.7.2 Currículo

O município elaborou um documento que norteia (ou deveria nortear) o trabalho com a Educação Infantil. Este documento indica os conteúdos mínimos para a Educação Infantil e foi enviado às escolas no início do ano letivo de 2011, a fim de que os professores o seguissem para planejar suas atividades. O documento baseia-se na concepção sócio-construtivista e apoia-se nos teóricos Vygotsky, Wallon e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, entre outros que são citados em seu referencial teórico. Portanto, o planejamento é feito com base nos conteúdos mínimos propostos pela Secretaria Municipal de Educação de Seropédica-

SMES. Entretanto, observou-se que o desenvolvimento desses conteúdos não está em consonância com os objetivos e orientações didáticas do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI (MEC/SEB, 1998), nem mesmo com a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs seguidas por todas as instituições de educação infantil.

O RCNEI propõe eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática; enquanto que os conteúdos mínimos da SMES estabelecem conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Psicomotricidade. Verifica-se, assim, a ausência da Música e das Artes Visuais nos conteúdos mínimos da SMES; entretanto estes aparecem como estratégia de ensino e recursos didáticos, fato que não valoriza essas linguagens como formas importantes de expressão e comunicação humanas, pois fica a critério de cada professor fazer uso das mesmas de acordo com suas conveniências e critérios.

Ao associarmos a proposta curricular, as atividades desenvolvidas durante a rotina escolar, e analisarmos os conteúdos mínimos propostos pela Secretaria Municipal de Educação de Seropédica, verificamos dificuldades no cumprimento do próprio planejamento pela equipe de profissionais da pré-escola do CAIC. Além disso, é importante ressaltar que o planejamento em prática não está de acordo com os conteúdos propostos nos RCNEI.

Apesar das críticas existentes a estes referenciais (Faria e Palhares, 2003), vale reforçar que nenhuma instituição ou sistema de ensino deve se subordinar ao RCNEI a não ser que opte por fazê-lo. Entretanto o RCNEI deve ser lido como um material entre tantos outros que podem servir para as professoras refletirem sobre o trabalho a ser realizado com as crianças de 0 a 6 anos. Eles representam avanços para este segmento da educação. Entende-se que não se submeter às propostas governamentais, para implementar outras propostas inovadoras que conduzam à autonomia da criança, seja compreensível. Entretanto, seguir propostas que representam um retrocesso ou não estejam sendo possíveis de serem executadas poderão comprometer o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, as crianças do Pré-I, do CAIC, já estão sendo incluídas num regime escolarizado, com

ênfase em letras e números, todos altamente regulados pela dimensão “tradicional” exigida pela secretaria de educação do município.

Vale ressaltar que essas práticas são incentivadas por leis e regulamentos dos diferentes Ministérios, que, sob o nome de “programas, normas, competências, mapas de progresso ou outros”, visam encontrar “a solução” para os problemas de aprendizagem do ensino fundamental ou da educação básica. Entretanto, essas experiências aceleradas, descontextualizadas e sem sentido, realizadas na educação infantil não são relevantes para seus interesses neste momento da vida das crianças e podem trazer sofrimento para as mesmas (Peralta, 2011).

Capítulo 2

Premissas e pressupostos epistemológicos

“Não tenho nada a dizer. Só a mostrar.”

(Walter Benjamin , 1984)

Considerando o desafio metodológico, no campo da sociologia da infância, de compreender as crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, investiguei a cultura lúdica tendo como pressuposto as crianças como contribuintes ativos para o complexo processo de mudança e continuidade cultural, dentro do grupo de pares e na sociedade em geral.

O objetivo geral da investigação é compreender como as crianças, nas suas relações entre pares, e nos espaços-tempos do brincar definidos pelo contexto da instituição de educação infantil, constituem suas culturas da infância. Nesse sentido, busquei alcançar os objetivos específicos de revelar os principais elementos definidores das culturas de infância, no espaço do brincar e nas relações entre as crianças nele situadas, e identificar a rotina das crianças em uma turma de educação infantil, com crianças entre 3 e 4 anos, nos espaços de ação no faz-de-conta.

O método que utilizei em minha investigação foi a etnografia. Os estudos etnográficos são provenientes da Antropologia Social (Emond, 2005) e consistem no estudo de uma população por vivência direta da realidade onde se insere. Pia Christensen (2011) considera que em pesquisa com crianças a etnografia é o método mais adequado, por ser um estudo sistemático do cotidiano e que talvez seja a forma mais aprofundada e detalhada de se fazer uma investigação científica que tem como base estabelecer e manter relações com crianças.

Por ser a etnografia uma prática de pesquisa que envolve o etnógrafo nas conversas e na vida cotidiana no seu campo de investigação, constitui-se numa “metodologia especial que sugere que aprendamos sobre a vida das pessoas a partir da sua própria perspectiva e de dentro do contexto da sua própria experiência vivida” (O’Reilly, 2005).

Christensen (2011) refere que o etnógrafo clássico enfrenta o desafio da captura de eventos momentâneos e ocasionais. Concordando com Casa-Nova (2009, p. 61), “o investigador não pode, objetivamente, observar tudo o que o rodeia quando se encontra no campo de investigação: a atenção a determinados contextos de acção não lhe permite a observação de outros que decorrem no campo a escassos metros do contexto que observa e no qual participa”. Bogdan e Biklen (1997) referem que o investigador qualitativo está interessado no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência.

Optei pela metodologia etnográfica por esta possibilitar a participação de vários atores no processo de investigação: investigadora, professoras e crianças. À semelhança de outros autores que abordam o tema (Christensen, 2005, Corsaro, 2005, Ferreira, 2004), acredito que a etnografia é a melhor metodologia para se adotar no estudo da infância, uma vez que permite que as crianças participem da investigação e podemos combinar observação e participação (Flick, 2005).

Nesse sentido James e Prout argumentam que:

A etnografia é uma metodologia especialmente útil para o estudo da infância. Permite às crianças uma voz mais direta e a participação na produção de dados sociológicos do que é normalmente possível através de estilos de investigação experimental (James e Prout, 1990, p. 8-9).

Segundo Ferreira (2012), as questões teóricas e epistemológicas, bem como os aspectos éticos e metodológicos, têm vindo influenciar as formas de fazer investigação com crianças, aspecto que tem alcançado, nos últimos tempos, uma significativa visibilidade, dada a quantidade de trabalhos produzidos acerca da diversidade e complexidade dos mundos sociais das crianças e de pluralidade de infâncias.

A etnografia baseia-se no pressuposto teórico de descrever as realidades e práticas sociais, sua construção e fundamentação, visando à elaboração de teorias. O olhar etnográfico sobre o mundo infantil permite conhecer e compreender o brincar, possibilitando ao pesquisador entender as relações estabelecidas nesse momento

distinto do grupo infantil, pois “o interessante, para nós, é que se trata, exatamente, do aspecto da socialização elaborando no seio dos próprios grupos infantis, ou seja: a educação da criança, entre as crianças e pelas crianças” (Fernandes, 2004, p. 219).

Na etnografia é essencial a entrada no campo, onde o investigador assume o estatuto de membro e uma perspectiva ou ponto de vista de dentro. Ao combinar observação e participação, ou observação participante, a etnografia possibilita ao investigador ir se tornando um participante e ir ganhando acesso às pessoas e ao terreno. Essa entrada permitirá ver as particularidades do que é cotidiano e rotineiro no campo. Flick (2005) considera que o investigador deve abandonar a perspectiva crítica externa e adotar, sem questionar, os pontos de vista partilhados no terreno, o que é conhecido como ‘tornar-se nativo’.

Em se tratando de etnografia com crianças, devemos ter clareza de que somos adultos e assim identificados por elas, embora possamos ser diferentes dos outros adultos. O relato a seguir nos dá a clareza da percepção das crianças em relação a minha presença na sala, não obstante eu ter esclarecido, desde o início, o motivo de estar com eles.

Depois do almoço, à medida que a professora arruma os colchões, chama as crianças para irem se deitar. Estou sentada a uma mesa próxima a algumas crianças que já estão deitadas e brincam entre si. A professora se ausenta da sala por uns minutos, a brincadeira dos meninos fica mais agressiva. Lorrán, uma das crianças que estava brincando, fala: “Tia, ele me machucou!”

Eu: “Quem sabe meu nome?”

Clara: “Tia Emilia.”

Eu: “Eu não sou tia.”

Lorrán: “Mentira, é sim, você é grande.” (Nota de campo, 17/03/11)

No Brasil, há o costume das crianças chamarem os adultos, as professoras e professores de tia e tio, tema amplamente discutido por Freire em sua obra “Professora sim, tia não” (1997); o autor considera que é uma armadilha ideológica nada inocente. Para a professora, é uma forma de adocicar sua vida profissional e de tentar amaciar sua capacidade de luta e seu empenho no exercício de tarefas fundamentais; já as crianças correm o risco de confundir a distinção entre sua casa e

a escola, entre um trabalho pedagógico competente, estimulante e solidário e as relações familiares, que são de outra natureza. Para além do significado que esse costume simbolize, acredito que torna difícil que a criança ache natural chamar um adulto apenas pelo seu nome. Entretanto, o episódio descrito ocorreu no terceiro dia em que eu estava no terreno, mas, no decorrer daquela semana, as crianças mais apegadas já começaram a me tratar por Emília, inclusive o Lorrán, que na sequência daquele episódio brincou com o travesseiro fazendo de conta que este era “a Emilia”. Em outra ocasião, este mesmo menino disse que eu era amiguinha, episódio que será discutido em capítulo específico que abordará o tema.

Na tentativa de tornar-me “um nativo”, compartilhava e vivenciava com as crianças no momento das atividades de rotina na rodinha: sentava-me junto delas no círculo, cantava as músicas e participava da chamada, pois pedi à professora que fizesse uma cartela com meu nome; portanto concordando com Corsaro (2003), que defende que é necessário entrar nas vidas cotidianas das crianças e que a melhor forma de se tornar parte desses cotidianos seria agir como um adulto atípico.

Assim, considero que também me tornei um adulto atípico, pois não exercia autoridade sobre elas, não as repreendia nem interferia, diretamente, nas atividades que aconteciam em sala. Submetendo-me à autoridade da professora, pedia permissão para falar com a turma quando tinha algo a anunciar. Muitas vezes deixei claro para as crianças que não poderia deixar que elas pegassem meu caderno na hora em que a professora estava a contar-lhes uma história, pois a professora também me chamaria à atenção. Combinava com antecedência quando pretendia fazer sessões especiais - por exemplo, para mostrar as fotos da minha visita ao oceanário em Portugal. O fato de estar sempre disponível para conversar, emprestar a câmera fotográfica e outros objetos pessoais, fazia com que as crianças se sentissem à vontade para me convidar para participar das brincadeiras. Nos momentos de atividades livres, competiam para sentar no meu colo, tanto os meninos como as meninas penteavam meu cabelo, e as meninas pediam que eu passasse baton nelas.

Tenho consciência que mesmo tomando todos os cuidados para não interferir, sei que minha presença trouxe interferência na rotina da turma. Como nos aponta Costa (1987), a presença do investigador no terreno introduz uma série de novas relações sociais. À medida que se vai prolongando, vão se organizando as relações

entre observador e observados, como reorganizando, também, o próprio tecido social em análise. Portanto, a questão está em nossa atitude em relação à interferência que causamos, percebendo os nossos limites em cada situação.

Segundo Geertz (2001, p. 91), para entender as crianças, seus significados e culturas, não necessitamos ser como elas, e sim, “é necessário que deixemos de lado nossa concepção e busquemos ver as experiências de outros com relação à sua própria concepção do ‘eu’”. Com minha entrada no terreno, percebi as formas de conduta de todos os envolvidos; experimentei, também, as percepções e sensações do grupo; pude penetrar, assim, na compreensão das atitudes e dos valores que intervêm no contexto das culturas de infância na pré-escola, concordando com Ferreira (2012), que considera “que a etnografia tem o intuito de compreender a compreensão do outro e se constitui como um processo ideológico entre sujeito e investigador adulto e o objeto do conhecimento, crianças de carne e osso”. Adquiri, assim, uma dimensão emocional, uma carga de sentimentos vividos diretamente, que implicou num enriquecimento dos dados obtidos e que me permitiu reunir informações variadas e completas muito importantes para minha investigação.

Contudo, reconheço o aspecto que nos aponta Graue e Walsh (2003, p. 56) de que “jamais vemos o mundo através dos olhos das crianças, veremos sempre o mundo através de uma multiplicidade de camadas de experiências das crianças e nossas, de uma multiplicidade de camadas de teoria”.

Costa (1987) salienta que o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador, e os principais procedimentos são a presença prolongada no contexto social em estudo e o contato direto com as pessoas, as situações e acontecimentos. Portanto, sendo o próprio investigador o instrumento principal de observação, ele integra o meio a investigar e tem o papel de ator social, podendo, assim, ter acesso às perspectivas de outros seres humanos, ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que eles.

O que caracteriza o método etnográfico é a observação participante, onde o investigador “assume claramente o papel de actor social que, ao longo de um período relativamente longo, se dedica ao estudo de uma unidade de observação (...)” (Neves, apud Casa-Nova, 2009). Christensen (2011) enfatiza a centralidade da observação participante como uma prática chave e dialógica para investigar e compreender a

vivência das crianças. Ferreira (2012) também salienta que a Etnografia é uma experiência da proximidade proporcionada pela observação participante, através da qual o investigador se exprime como principal instrumento da pesquisa, isto é, entre a sua subjetividade, pretensão e interpretações são imprescindíveis para explicar, simultaneamente, o objeto da pesquisa e os demais objetos empregados.

Os modelos discursivos da prática etnográfica incluem intersubjetividade de toda fala e seu contexto. Por isso, também, é importante contextualizar, dar voz aos informantes, sem condicionamentos (Clifford, 2005). A escrita do texto é o momento em que o investigador tem a última palavra, deve decidir sobre não dominar o outro, seu objeto de estudo, evitando que no texto domine a voz do adulto sobre a voz da criança ou prevaleça a voz do adulto sem a voz da criança. Portanto, me propus a escrever etnografia ao modelo dialógico ou polifônico, que represente vozes e perspectivas diversas, utilizando citações, depoimentos e autoria coletiva.

Por compreender as crianças como atores sociais, esta pesquisa foi construída com a participação das crianças e utilizamos os seguintes instrumentos metodológicos: observação participante com notas em diários de campo, fotografias, gravação e vídeo.

Utilizam-se cada vez mais a fotografia, a gravação e o vídeo como formas e fontes de dados genuínas. A fotografia, particularmente, tem uma longa tradição na etnografia e na Antropologia (Flick, 2005). Santana (2008) apud Colonna (2012) refere que o interesse pelas máquinas fotográficas, assim como pelas fotografias produzidas, costuma aumentar o interesse das crianças pelo projeto de investigação.

Ficou bem evidente, em minha pesquisa, o interesse que as crianças demonstravam em produzir fotos, o que ocorreu durante toda a investigação, onde pudemos observar que algumas crianças se destacavam e mostravam maior interesse que outras. A seguir, relato o primeiro dia em que as crianças fizeram seus registros fotográficos.

(...) hoje é meu terceiro dia na escola, estou com a câmera fotográfica fazendo o registro das brincadeiras das crianças, Matheus se aproxima e fala: “deixa eu ver; onde passa?” Mostro o botão e ele passa a ver as fotos que eu havia feito naquele momento. Pedro Dias se aproxima e Matheus pergunta: “já viu você?”. Em seguida Matheus pede que eu o deixe tirar

fotos dos colegas; concordo, entretanto me certifico que ele opere a câmera de forma correta; assim fazemos as primeiras fotos em parceria, depois ele sai com a câmera pela sala fotografando os espaços, os objetos, os colegas, a professora, a estagiária e a mim. Francisco se aproxima e fala para o Matheus: “deixa eu tirar um pouquinho, das crianças.” (Nota de campo, 17/03/11)

Apenas nesse período da manhã, que ocorreu aproximadamente num intervalo de 1 hora e 30 minutos, Matheus, Francisco e Kamille foram autores de 263 fotos. Sofia também pediu a câmera, para tirar fotos quando estávamos no banheiro; ela tirou várias fotos das colegas escovando os dentes, mas as fotos não ficaram registradas, pois ela não apertava o botão da máquina de maneira correta.

Lopes (1998) considera que ao abordar o processo fotográfico como técnica de registro, aproxima-se da fotografia como objeto de investigação e análise. A fotografia é vista, assim, não como instrumentação fiel à realidade, mas como uma possibilidade de concretização da imagem visual por um observador atento e sensível à realidade, aos múltiplos ângulos e olhares que podem ser dirigidos a ela, selecionados, registrados, lidos e reinterpretados.

Christensen e James (2005) salientam que o uso das câmaras e outros meios visuais, nas metodologias com crianças, entusiasma e interessa as crianças. Porém, estes meios não podem ser utilizados como técnicas isoladas, pois os comentários das crianças sobre fotografias quando combinados com outros métodos, como a observação participante, podem permitir a exploração de determinados assuntos com maior profundidade e fornecer uma espécie de triangulação metodológica.

Na metodologia da observação participante, na comunhão do sujeito com o objeto, podemos relacionar a etnografia com o processo fotográfico. A leitura da imagem se apresenta, assim, como um método de aproximação da realidade, do fragmento, enfocado por diferentes ângulos e pontos de vista, em que é possível desvendar o todo.

As fotografias são definidas por Sontag (2004) como códigos visuais que modificam e ampliam nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos o direito de observar. Elas constituem uma gramática e uma ética do ver. Para a autora, as fotos são experiências capturadas e "fotografar é apropriar-se da coisa

fotografada" (p. 14). Concordando com Walter Benjamim, "a fotografia pode apoderar-se, sem ser molestada, das coisas transitórias que têm direito a um lugar nos arquivos de nossa memória". (Benjamim, 1989, p. 138).

Andrade (2002) entende as imagens como observações estéticas e documentais da realidade, e levanta a questão da tênue relação que podemos entender como a comunhão não só do sujeito e do objeto, do observador e da coisa observada, mas dos sentimentos e dos sentidos, relevantes na elaboração de algumas pesquisas. Como narrar tais sentimentos e sensações, como decifrá-los? As formas narrativas são muitas, e várias delas são capazes de expressá-los e transmiti-los, como, por exemplo, a imagem fixa obtida pela fotografia.

2.1 Perspectiva etnográfica com crianças. As crianças participantes

Acompanhei um grupo de crianças de 3 e 4 anos, situado em uma unidade municipal de educação infantil de Seropédica - Rio de Janeiro, em suas atividades de brincadeira. A investigação se realizou no Centro de Atenção Integral à Criança - CAIC Paulo Dacorso Filho, escola de ensino fundamental, da rede pública, localizada no campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, que atende crianças do município. Os critérios para a escolha da escola foram a acessibilidade ao desenvolvimento da investigação, por ter a escola um convênio com a UFRRJ, e por ser uma escola de tempo integral, o que possibilita mais tempo para as crianças se envolverem em atividades lúdicas.

O CAIC Paulo Dacorso Filho atende 324 crianças na faixa etária dos 4 aos 10 anos, em horário integral; a escola funciona das 8:00 às 16:00 horas. As turmas de Educação Infantil estão divididas, pela faixa etária, em turmas com 20 crianças: Pré-I A e Pré-I B (crianças entre 3 e 4 anos), e Pré-II A e Pré-II B (crianças entre 4 e 5 anos).

Dentre as turmas da educação infantil, escolhi uma turma do Pré-I para participar com as crianças das atividades de rotina, onde observei a interação entre pares nas brincadeiras do faz de conta. A turma foi escolhida tendo como critério o ambiente da sala de aula, a organização do espaço físico, que favorecia a brincadeira do faz-de-conta e a dinâmica das atividades utilizadas pela professora da turma. No início do ano a turma era composta por 20 crianças, 6 meninas e 14 meninos, em

idades entre 3 e 4 anos. Ao iniciar o segundo semestre do ano letivo, após as férias de julho, a turma passou a ser composta por 22 crianças, 8 meninas e 14 meninos, pois a escola recebeu 2 meninas (Ana Clara e Kamila), em agosto, que vieram a se integrar ao grupo, passando depois a 21 alunos, com a transfrência de um menino (Pedro Dias), em setembro, para outra escola.

As etapas da minha investigação consistiram, no primeiro momento, em visitas à escola para falar com a Diretora e as professoras da educação infantil sobre minha investigação. Em agosto de 2010, após regressar de Portugal, fiz os primeiros contatos com a diretora da escola e expliquei minha ideia do projeto de tese, que foi muito bem aceita. De acordo com a metodologia escolhida no projeto, estava planejado iniciar a recolha dos dados com as crianças da pré-escola no início do ano letivo. No Brasil, o ano letivo se inicia em Fevereiro; como retornei ao Brasil em agosto de 2010, usei o mês de setembro para preparar um curso de extensão intitulado “Culturas de infância na Educação Infantil”, que foi ministrado para as professoras da pré-escola do CAIC Paulo Dacorso Filho. O curso teve como objetivo discutir o tema “Culturas de infância” com as professoras da Educação Infantil, para maior entendimento do trabalho de pesquisa que seria desenvolvido na escola. Os meses de agosto e setembro foram usados para fazer os encaminhamentos legais para a realização do curso, uma vez que sou professora da UFRRJ e a escola onde está sendo realizada a investigação tem convênio com essa instituição. Assim, iniciei o processo de pedido de aprovação do curso no Departamento de Economia Doméstica, do qual sou vinculada, sendo o mesmo aprovado em todas as instâncias da Universidade.

O curso contou com 10 participantes, incluindo professoras e estagiárias da educação infantil, tendo início em 13 de outubro e término em 13 de dezembro de 2010, com dois encontros semanais de 2 horas, com carga horária total de 20 horas.

O conteúdo programático do curso abordou os seguintes temas: 1) Culturas da Infância, onde foram abordados os conceitos de ludicidade, fantasia do real, reiteração e Interatividade; 2) Brinquedo e Cultura: conceito de jogo, brincadeira e brinquedo - o papel do brinquedo na impregnação cultural da criança, os brinquedos e a socialização da criança.

O curso sobre culturas lúdicas foi ministrado com o intuito de ajudar as professoras na compreensão do tema da pesquisa que iria ser desenvolvida em sua escola. No início do ano letivo, em 14 de fevereiro de 2011, procedi à escolha da turma. Após a seleção, estabeleci novas conversas com a diretora e a professora da turma, para maiores esclarecimentos sobre a investigação, sobre quando e como pretendia fazer a investigação.

As aulas começaram em fevereiro, ocasião em que se procedeu o pedido de autorização dos pais, conforme modelo de autorização (anexo A). O instrumento de pedido de autorização das crianças para a recolha de dados (anexo B) foi aplicado por ocasião da minha entrada no terreno, o que ocorreu após o período de adaptação das crianças na turma. Considerando que as crianças escolhidas nunca haviam frequentado uma escola e estavam no período de adaptação, após conversa com a professora da turma decidimos que seria melhor esperar as crianças se adaptarem na escola, para que eu pudesse entrar sem ser confundida como sendo mais uma professora. Nessa etapa procedemos com pedido de autorização dos pais para a recolha de dados.

A etapa seguinte consistiu em minha entrada no terreno, com visitas diárias na primeira semana de aula e em duas visitas semanais, durante 9 meses (março a dezembro) que se seguiram. Durante as visitas, permaneci na escola durante todo o dia desde o início, às 8:00 h, até o encerramento das atividades com as crianças, às 16:00 h. Durante as visitas, registrei no caderno de campo situações ocorridas nos diferentes momentos de vida da pré-escola. Para o registro, algumas vezes procurei sentar-me num canto da sala e anotar o que consegui ver e ouvir, outras vezes sentei-me junto às crianças, interagindo com elas. Acompanhei também as crianças em outros espaços, como o refeitório, o parquinho e demais espaços por elas usados durante as atividades do dia.

As filmagens seguiram o procedimento de acompanhar sequências de atividades conjuntas de pelo menos duas crianças, procurando captar o fluxo das interações de brincadeiras. Além disso, procurei observar também as atividades e movimentos dos outros grupos de brincadeiras. Durante as atividades fiz registros de notas de campo.

A etapa final consistiu na triangulação dos dados obtidos nas fotografias, nas gravações de áudio e vídeo e nas anotações, para a contextualização das situações observadas e para o cruzamento dos registros e interpretações.

2.2 Primeiro dia na escola, entrada no terreno

No dia marcado para iniciar minha coleta de dados, cheguei cedo à escola, antes das 8:00 h da manhã, pois estava ansiosa e queria conversar com a professora Sônia antes de entrar na sala; a professora estava saindo do refeitório, acertei com ela os últimos detalhes. A escola estava com a agitação de crianças que se formavam em grupos no ginásio coberto. Depois de um longo feriado de carnaval, as aulas reiniciam, as crianças retornam animadas, três ônibus escolares cedidos pela prefeitura trazem as crianças de diversos bairros da cidade, algumas crianças também são trazidas por seus pais ou responsáveis em seus próprios carros.

No ginásio coberto da escola, as crianças estão sendo organizadas em fila para o hasteamento da bandeira ao som do hino nacional, que sempre ocorre antes da entrada nas salas, às 8:00 da manhã. Combinei com a professora da turma que entrarei na sala na "hora da rodinha" (momento em que as crianças, sentadas em círculo, participavam das atividades iniciais de rotina), para que eu seja apresentada e possa explicar minha presença; estou preocupada em não ser confundida como sendo mais uma "tia" (professora), como é costume no Brasil as crianças, desde a pré-escola, chamarem as professoras. Assim, fico aguardando, ansiosa, a passagem das crianças pelo hall de entrada que dá acesso ao setor da pré-escola, que fica ao fim do corredor, na parte de trás do prédio; tenho o cuidado de ficar num local em que elas não me vejam ao passarem.

Na hora combinada entro na sala, as crianças estão sentadas no chão, formando um círculo, é hora da rodinha; dou bom dia, a professora me apresenta, sento no tapete, entre as crianças, e falo o que irei aprender com elas - o que elas fazem, como elas brincam - e que pretendo fotografar, filmar e gravar, para não esquecer. A professora me interrompe e pergunta se eles querem participar, todos respondem que sim.

Depois de minha apresentação, a professora continuou as atividades de rotina, falando sobre o tempo, o mês e o dia da semana; as crianças participaram respondendo e interagindo.

Observo que no lado oposto do círculo, na minha frente, três meninas estão sentadas juntas, como ainda não sei o nome de nenhuma criança, ao fazer minhas anotações as identifico pela cor da roupa, uma delas me chama a atenção, estava vestida de rosa pink. O trio, ao mesmo tempo em que participa das atividades, interage entre si; parece que de certa forma estão separadas do grupo, se olham e de vez em quando me olham. (Nota de campo, 14/03/11)

Depois das atividades de rotina na rodinha, as crianças vão para as mesas para fazer a tarefa distribuída pela professora; elas devem procurar figuras de pessoas diferentes nas revistas, as figuras serão usadas para montar um cartaz.

Escolho uma mesa e me sento, quatro meninas também se sentam à mesma mesa que eu. Clara me mostra as figuras da revista, chama a atenção para uma figura de mulher com óculos e fala: “*usa óculos igual a você*”. (Nota de campo, 14/03/11)

Clara está sentada ao meu lado direito e me mostra todas as figuras que encontra. Ana Beatriz (Bia) faz uma pesquisa silenciosa, corta todas as figuras sem falar com ninguém.

Na aproximação que Clara manteve comigo, percebo que há uma aceitação da minha presença, entretanto Ana Beatriz mantém-se próxima, mas, ao mesmo tempo, distante, pois não faz perguntas, mantém-se em silêncio, parece receosa, ainda está confusa sobre o meu papel como adulta naquela sala. Enquanto isso, outras crianças tratavam-me e tinham-me como mais uma “tia”. Um dos meninos se aproxima de mim e diz que quer fazer xixi; fico sem saber o que fazer, pois não quero que as crianças me confundam como sendo mais uma professora ou auxiliar; falo para ele falar com a professora, noto que ele ficou um pouco surpreso com a minha atitude. Gradativamente as crianças percebem que sou um adulto diferente na sala, não tenho a função de tomar conta delas e aos poucos deixam de me solicitar para levá-las ao banheiro.

(...) Nathália se senta à mesma mesa que eu, me entrega uma folha de revista, aponta para a página da revista que ela está folheando e fala: “olha que bonito tia”.

(...) Nathália vem a mim para reclamar do colega que a está empurrando, escuto sem falar nada, ela sai, depois volta e diz: “ele não vai na minha casa, só você”, e sai novamente. Nathália volta para nossa mesa e diz: “tia, o que você está fazendo nesse caderno?” Respondo: estou fazendo um trabalho da minha escola, estou anotando o que vocês fazem. Nathália: “aqui é escola? Aqui é a escola do CAIC”. (Nota de campo, 14/03/11)

Nathália também me trata por “tia”, mas procura manter uma aproximação maior, pois ao dizer *“ele não vai na minha casa, só você”*, sinaliza que me aceita, embora ainda não entenda bem meu papel. Confesso que fui pega de surpresa, quando me perguntou: *“tia, o que você está fazendo nesse caderno?”* Não sabia o que responder, apesar de ter me preparado para essa pergunta.

Os episódios relatados, de aproximação e de averiguação sobre o que eu estava escrevendo, podem ser considerados como: “ações sociais que, sendo sistemática e reflexivamente reafirmadas pelas crianças, participam no processo de construção social de sentido(s) acerca de quem sou e do que faço ali” (Ferreira, 2004, p. 44).

Ao final da manhã, a professora avisa para as crianças terminarem as brincadeiras e guardarem os brinquedos; depois elas formam fila e vão ao banheiro lavar as mãos para almoçar. São formadas duas filas, uma de meninos e outra de meninas. Continuo sentada fazendo minhas anotações, os meninos que estão na fila perto da porta me perguntam: *“vai sair não?”* Levanto e acompanho a fila das meninas; no banheiro sento-me num banco que há ao fundo enquanto observo e faço anotações; após lavarem as mãos, algumas meninas me olham com olhar de interrogação.

No refeitório, sento-me à mesa com as meninas, por coincidência em frente à Nathália, que fala: *“tia”* e bate com a colher na bandeja com a comida. À medida que terminam de comer, as crianças vão entregar a bandeja e voltam para se sentar à mesa, enquanto esperam os colegas terminarem. Nathália comenta comigo: *“tia, comi tudo”*. Todos se levantam para sair do refeitório, continuo sentada fazendo anotações enquanto a turma sai, Nathália vem me chamar: *“tia, vai ficar aí?”* Nesse momento percebo que Nathália está tomando conta de mim.

Na sala, depois do almoço, Nathália me pergunta: “tia, vamos esperar o ônibus?” Respondo: “não, hoje vocês vão deitar para descansar”. Hoje é o primeiro dia que as crianças ficarão na escola o dia todo, pois durante o mês anterior, de adaptação, elas saíam ao meio-dia.

A sala está arrumada com os colchonetes cobertos por lençóis limpos, para a hora do descanso. As crianças tiram os sapatos e se deitam nos colchões, ficam animadas com a novidade, pulam e brincam em cima dos colchões, a estagiária as repreende.

Agora, todas as crianças estão deitadas, a porta está fechada e a luz apagada, o que cria um ambiente favorável para o repouso. Nathália levanta a cabeça e olha para mim, estou sentada fazendo anotações; Nathália continua me olhando, correspondo o olhar e ela sorri.

A professora deita junto com as crianças cantarolando uma música, Kamille corrige a professora: “tia, não é assim; é essa música”:

“boi, boi, boi,

boi da cara preta,

pega essa menina

que tem medo de careta”. (Nota de campo, 14/03/11)

As crianças ficam quietas, aos poucos se acomodam, ficam sonolentas, algumas pegam logo no sono. Bia (Ana Beatriz) está deitada de bruços, levanta a cabeça e olha para mim, sorri e volta a deitar. Assim foi rompido o distanciamento de Bia, com um sorriso, que foi por mim correspondido; nos dias que se seguiram ela foi se achegando aos poucos e estreitamos nossos laços de amizade.

Naquela manhã, havia iniciado minha trajetória como investigadora etnógrafa, onde iria procurar alcançar o invisível através do visível. Havia lido em Graue e Walsh (2003) que a investigação interpretativa passa por uma fase inicial em que só se vê o óbvio. Segundo os autores, o investigador que resistisse durante o primeiro período, e que registrasse cuidadosamente o que quer que visse, acabaria por reparar noutras coisas, coisas que sempre ali estiveram, mas que não eram óbvias. Seguindo o pressuposto, me empenhei em fazer uma descrição cuidadosa dos fatos observados.

(...) À tarde, Nathália não quis participar de uma brincadeira dirigida pela professora com o grupo, veio até a mesa onde eu estava sentada e falou: “tia, quero ir para minha casa”; ao ver meu celular em cima da mesa,

pediu para pegar, observa a foto que está no salva tela do celular e pergunta: “quem é”? Respondo: “sou eu com o meu namorado”, ela sorriu e perguntou: “você tem namorado?” Respondo: “tenho!” Nathália demonstrou muito interesse no meu celular e na foto, depois saiu para participar da brincadeira.

(...) No final da tarde, estou sentada, Nathália se aproxima de mim e fala: “deixa eu ver teu namorado”, se referindo à foto que está no celular. Sinto que está estabelecida uma relação mais próxima entre nós. (Nota de campo, 14/03/11)

Clara, Nathalia e Ana Beatriz (Bia) mantiveram comigo relações privilegiadas de afeto e confiança desde o início e vieram a assumir, posteriormente, o papel de informantes privilegiados que se mostraram muito úteis, por me possibilitar perceber os acontecimentos sob uma nova perspectiva, embora tenha que considerar o que nos aponta Costa (1987): “os relacionamentos preferenciais do investigador com alguns personagens abrem umas portas, mas fecham outras. É necessário gerir muito bem esses relacionamentos.”

Havia chegado ao fim do meu primeiro dia no terreno, havia escrito 14 páginas no meu caderno de campo; assim, tinha pela frente o desafio de como iria registrar tudo o que veria nos dias seguintes. Entretanto, ao tornar-me mais experiente, tornei-me mais seletiva na observação. Confirmando Oliveira (1988) que nos aponta “que pesquisar se aprende mediante o próprio fazer”.

2.3 Último dia na escola, saída do terreno

Deixar o terreno não é uma tarefa fácil (Casa-Nova, 2009; Colonna, 2012). No meu caso aconteceu de uma forma imposta pelo calendário escolar, assim não houve tempo para um processo de saída do terreno. Chegou o mês de dezembro, o ano letivo estava acabando, a escola estava funcionando em ritmo de fim de ano, em horário parcial. Após nove meses de convívio com as crianças, sabia que teria que deixá-las; entretanto, na primeira semana de dezembro, fui surpreendida pela professora Sônia, que me avisou que na semana seguinte já não haveria aula, apenas as festividades de final de ano. Planejei, então, levar um presente para as crianças no último dia em que eu estaria com elas. Comprei baton para as meninas, tendo em vista que elas sempre me pediam que eu passasse baton nelas; eu também havia

prometido para a Clara que qualquer dia iria trazer baton para elas. Comprei oito batons, brilho rolete incolor, sabor morango, em forma líquida. Optei por esse tipo de baton por possibilitar às crianças utilizarem sem auxílio de um adulto, como também permitia que elas passassem nos lábios sem desperdício. Para os meninos comprei, para cada um deles, um brinquedo chamado cavalo de pau. A seguir, o relato do último dia com as crianças.

Chego, as crianças correm para me abraçar. Vou montar o tripé, Leanderson vem falar comigo e me ajuda a montar a filmadora no tripé. Hoje, pretendo filmar as atividades desde a hora da rodinha.

(...) A professora começa as atividades do dia, Daniel vem ao meu encontro e fala: “eu quero desenhar”. Enquanto vou posicionar melhor a câmera filmadora, Daniel traz a cadeira dele e coloca ao lado da minha; volto e entrego o caderno para ele, que em seguida faz uns rabiscos. A professora faz a chamada usando as cartelas com os nomes das crianças. Leanderson também pede para desenhar. Enquanto levanto para verificar a filmadora, Leanderson pega meu caderno que ficou em cima da cadeira e faz uns rabiscos. Volto para meu lugar na rodinha, Leanderson fala: “Emilia, faz teu nome”. Pego o caderno e escrevo meu nome em letras de forma; Leanderson, então, faz a letra “E” e depois escreve o nome dele no alto da folha.

A professora faz as atividades de rotina na rodinha, faz a chamada, hoje vieram 15 crianças - 7 meninas e 8 meninos. Faltaram 7 crianças, a escola está em ritmo de fim de ano e está funcionando em horário parcial, isto é, as crianças serão liberadas para casa depois do almoço, alguns pais não mandam seus filhos por causa do horário parcial. A professora mostra as novidades.

Depois que todas as novidades trazidas pelas crianças foram apresentadas, falo com a turma sobre o final do meu trabalho e que também tenho uma novidade, e apresento as “lembranças” (presentes) que trouxe para elas (batom para as meninas, e cavalo de pau para os meninos). As crianças ficam animadas e brincam pela sala “montadas” em seus cavalos.

A professora sugere que a turma vá para o pátio para brincar com o cavalo-de-pau e organiza uma brincadeira de corrida com os meninos. Nathália chegou atrasada, vai ao nosso encontro no pátio e, ao ver as crianças brincando, parece ficar atônita, parada, procurando entender o que está acontecendo; talvez seja pelo fato de a turma hoje ter saído da rotina, pois as crianças nunca vão ao pátio pela manhã. Entrego o batom para ela que fica com ele na mão observando o grupo. Ao retornarmos à sala ela se anima e participa das brincadeiras.

Retornamos para a sala, a professora deixa as crianças à vontade, elas brincam pela sala, correm pelos corredores e no gramado próximo à sala. Leanderson está no controle da câmera fotográfica, ele negocia com as

outras crianças o uso da câmera, que passa pela mão de Lorrán, Kauã e Francisco.

Estou sentada na sala observando as crianças brincarem, Kauã se aproxima de mim e diz: “Emilia, eu não fico com medo de cavalo”.

Eu: “é mesmo, e você sabe andar nele?”

Kauã sai andando no cavalo, volta e fala: “o meu é rapidão”.

Kauã: “Emilia, deixa eu tirar foto!”

Eu: “a máquina está com Leanderson”.

Kauã: “ele já tirou muito”.

Eu: “vá pedir pra ele.”

Kauã sai correndo com seu cavalo. (Notas de campo, 06/12/2011)



Foto 1 : meninos em corrida de cavalos no pátio



Foto 2: o batom



Foto 3: Nathalia no pátio segurando o batom.

Leanderson pediu para ficar com a câmera fotográfica desde o início das atividades daquele dia, na rodinha. Entreguei a câmera para ele e não tinha a menor idéia das fotos que ele havia feito durante nosso último dia de pesquisa. As fotos produzidas por ele registraram momentos e situações de seus pares que dificilmente eu teria a oportunidade de registrar, de maneira tão natural e espontânea. As fotos abordam temas que serão discutidos no capítulo sobre a criança ator social.

Confirmando Delgado e Pereira (2010), entre as crianças as fotografias são uma seleção daquilo que elas consideram importante para ser registrado. Suas imagens são apropriações da realidade e interpretações de momentos significativos para elas, registros que têm a mesma validade de um texto escrito.



Foto 4: Kauã no cavalo e meninas passando batom



Foto 5: Nathalia com batom nos lábios

Durante toda a manhã as crianças se divertiram correndo com seus cavalos, dentro da sala ou no gramado em frente à sala. As meninas passavam e repassavam o baton, que para algumas, ao final da manhã, já estava pela metade.

(...) Estou sentada fazendo anotações. De vez em quando as crianças se aproximam de mim para conversar, pedir meu caderno para desenhar, pedir a câmera para tirar fotos ou pedir para que eu segure seus cavalos enquanto elas vão participar de outras brincadeiras. Deiveis se aproxima de mim e fala: “oh Emilia, a sua novidade é grande mesmo”. (Notas de campo, 06/12/2011)

Deiveis parece estar muito satisfeito com o seu cavalo, brinca e corre com Breno e outros colegas pelas calçadas do pátio externo junto à sala. Aquele foi um dia e tanto, atípico, pela primeira vez no ano eles ficaram livres para brincar durante toda a manhã, sem atividades dirigidas pela professora. Parece que o meu presente foi bem oportuno, pois a professora não havia planejado nenhuma atividade para aquele dia. Para Deiveis, a minha novidade havia proporcionado o prolongamento da hora da novidade, fazendo com que eles brincassem por muito tempo e sem a interferência da professora.

As crianças vão almoçar. O cardápio de hoje é arroz, frango desfiado, feijão e cenoura ralada. No refeitório, depois que almoçam, aguardam a hora de ir para a sala. Estou sentada à mesa, perto de Lorrán, que me pede para desenhar; entrego meu caderno a ele, que de forma bastante compenetrada passa a desenhar. (Notas de campo, 06/12/2011)

Por ser meu último dia, levei a câmera fotográfica para o refeitório; geralmente não a levo, pois, por ser um espaço comum a outras turmas, fica difícil não capturar imagens das outras crianças que usam o refeitório no mesmo horário. Ao pedir para

desenhar, Lorrان foi o último a deixar seu registro no meu caderno de campo; no momento nem me dei conta do fato, mas, por estar com a câmera na mão, instintivamente registrei o momento, para só depois, ao cruzar os dados, perceber a sua importância.



Foto 6: Lorrان fazendo o último registro no caderno de campo.



Figura 5: último registro das crianças no caderno de campo

Hoje, depois do almoço, as crianças foram escovar os dentes, pegaram as mochilas e foram apanhar o ônibus para irem para casa. Acompanho-as até o portão da escola. Kauã segue comigo na fila, segurando a minha mão; ele pergunta: “posso levar o cavalo para casa”? Respondo: pode sim, eu dei de presente para vocês. As crianças entram nos ônibus, me despeço acenando para os meus amiguinhos; me conforta o fato de poder vê-los quando quiser, pois tenho livre acesso à escola. Volto à sala, pego minhas coisas, me despeço da professora e recomendo que ela entregue os batons e os cavalos para as crianças que faltaram hoje. (Notas de campo, 06/12/2011)

2.4 O retorno ao terreno

Conforme já foi relatado, O CAIC fica no Campus da UFRRJ, próximo ao prédio onde desempenho minhas atividades como professora. Além da proximidade física, a parceria existente entre a escola e a UFRRJ possibilita um livre acesso às dependências da escola, para desenvolvermos nossos projetos de pesquisa e de extensão. Assim, mesmo depois de haver terminado minha coleta de dados, retornei várias vezes, no início do ano seguinte (2012), à escola para conversar com a professora Sônia. Todavia, tomava o cuidado de ir vê-la no intervalo do almoço ou

depois das 16 h, horário em que a professora poderia me receber sem atrapalhar suas atividades. Entretanto, em uma dessas idas encontrei a turma, que agora é Pré-II, conforme relato a seguir.

Meses depois de ter terminado minha coleta de dados, vou à escola falar com a professora Sônia, que já está com outra turma. Dirijo-me ao setor da pré-escola e passo, inevitavelmente, em frente à sala do Pré II, as crianças estão se preparando para irem ao refeitório lanche. Clara, ao me ver, grita: “olha a Emília”, as crianças correm para me abraçar, em poucos segundos estou rodeada pelas crianças. Clara diz: “deixa eu escrever no teu caderno, passa baton”. Leanderson diz: “nunca mais você veio”, ele pega em minha mão e me puxa para a fila que está se formando para ir ao refeitório; não tenho como resistir, ele segura minha mão com força, me deixo ser levada. No refeitório, sento-me à mesa com eles. Estão sentados perto de mim, Kauã, no meu lado esquerdo, Daniel, na cabeceira, Lorrان e Leanderson no outro lado da mesa. Kamille veio com uma cadeira e pediu para eu abrir um espaço para ela, afastamos as cadeiras e ela se senta entre mim e o Kauã. Kamille diz: “nunca mais que eu ti vi”. Respondo: é, eu estava com saudade, você estava com saudade? Ela acena com a cabeça positivamente. Lorrان diz: “até dá vontade de chorar”. Clara veio, ficou em pé do meu lado e falou novamente: “deixa eu desenhar”. Respondo: hoje eu não trouxe meu caderno, amanhã eu trago. Lorrان diz: “é só para mim”. Kamila veio me abraçar e fala: “nunca mais que eu te vi”. A hora do lanche acaba, a professora Ana Lúcia chama as crianças, me despeço delas prometendo que em outro dia voltarei para ficar o dia todo com elas. (Março de 2012)

Esse encontro sem planejamento me pegou de surpresa. Sempre havia evitado que acontecesse, pois não queria ser uma intrusa na sala com a nova professora deles; mas ao mesmo tempo não queria decepcionar as crianças, por não poder dar atenção suficiente a elas. Por uma feliz coincidência, as coisas aconteceram em um horário que eu pude acompanhá-las sem problemas. A professora Ana Lúcia compreendeu a situação e colaborou, não interferiu e deixou que as crianças ficassem à vontade conversando comigo durante todo o lanche. A professora Ana Lúcia, como todas as demais professoras da pré-escola, havia acompanhado meu trabalho com as crianças durante o ano de 2011 e conhecia o projeto, pois havia participado do curso de extensão que lecionei sobre Culturas Lúdicas na Educação Infantil.

A experiência fez-me sentir novamente no terreno. Ao chegar em casa, registrei o encontro, concordando com Casa-Nova (2009): a coleta de dados é considerada concluída apenas quando se dá a escrita por terminada.

2.5 Procedimentos de filmagem, fotos e gravações

Nesta investigação, valorizamos técnicas que fossem do interesse das crianças; assim, privilegiamos ferramentas metodológicas que permitissem dar voz às crianças, como a fotografia e o vídeo. Essas ferramentas são amplamente utilizadas na investigação participativa. Respeitando os princípios éticos definidos por Alderson (2000), as filmagens ocorreram após autorização do uso de imagem pelos pais e pelas crianças. Delgado e Muller (2005) consideram algo autoritário o uso de fotografias, filmagens, entrevistas com crianças e análises de dados a partir de um ponto de vista adulto. Concordamos com as autoras no sentido de que podemos negociar com as crianças todos os aspectos e etapas das investigações: a entrada no campo e nossos objetivos, quais crianças querem realmente participar da pesquisa e contribuir com a coleta de dados.

Após um mês de convivência com as crianças, levei a filmadora e procedi da mesma forma ao introduzir os outros instrumentos de coleta de dados (câmera fotográfica e MP5), apresentando na rodinha, na hora da novidade. As filmagens seguiram o procedimento de acompanhar sequências de atividades conjuntas de pelo menos duas crianças, procurando captar o fluxo das interações de brincadeiras, inicialmente com a câmera filmadora na mão e com o meu deslocamento pela sala. Entretanto, as crianças pediam para utilizar a câmera e as primeiras filmagens registradas por elas ficaram tremidas e fora de foco, não sendo possível aproveitá-las. Para resolver o problema, na semana seguinte, utilizei um tripé para fixar a filmadora num canto da sala; o tripé também foi apresentado na hora da novidade.

A câmera fixada ao tripé foi colocada em um ponto estratégico da sala, de modo que eu pudesse acompanhar as brincadeiras em uma área específica onde havia um espaço com brinquedos para dramatização espontânea, como também os deslocamentos das crianças na sala. Tive sempre a preocupação de que a câmera filmadora não atrapalhasse a circulação das pessoas na sala, assim procurava sempre ficar perto da porta onde havia a única tomada elétrica da sala. Em outros momentos, tive que me posicionar em locais onde havia mais luz natural, pois por alguns dias ficamos sem energia elétrica devido ao roubo dos cabos de alta tensão da escola. Esse episódio acabou por trazer algumas limitações para as filmagens, que ficava dependendo da bateria da câmera filmadora.

Mesmo procurando tornar a câmera um instrumento familiar às crianças, o uso dela sempre atraía a atenção todas as vezes em que eu começava a montá-la. Sempre havia algumas crianças que demonstravam um interesse maior e se aproximavam, então eu as convidava para me ajudar. Entendendo que as crianças eram participantes ativos da pesquisa, eu deixava que olhassem pelo visor e fizessem suas próprias filmagens quando me solicitavam, mas sempre explicava que a máquina não era brinquedo e que estávamos filmando as brincadeiras. Desse modo, Soares (2006) refere que:

Considerar a participação das crianças na investigação é mais um passo para a construção de um espaço de cidadania da infância, um espaço onde a criança está presente ou faz parte da mesma, mas para além do mais, um espaço onde a sua acção é tida em conta e é indispensável para o desenvolvimento da investigação. (Soares, 2006, p. 28-29)

Durante as filmagens, procurei sempre estar sentada, olhando pelo visor, pois, apesar da máquina estar fixa em um tripé, havia sempre a possibilidade, quando necessário, de fazer movimentos de rotação horizontal e vertical, para melhor acompanhar os acontecimentos e deslocamentos das crianças filmadas. Propositamente, para facilitar o acesso das crianças, a máquina estava montada no tripé numa altura apropriada à altura delas, ao nível dos olhos; assim podiam, a todo momento, olhar pelo visor ou, como muitas faziam, colocar-se em frente para serem filmadas ou filmarem seus brinquedos e objetos. Algumas vezes elas vinham, pediam para filmar e sentavam no meu colo; outras vezes se aproveitavam de minha ausência e tomavam o meu lugar temporariamente. Soares (2006) salienta que:

A investigação com crianças, para ser genuína e efectiva, terá que se organizar de forma a permitir que as crianças tenham oportunidade de serem actores no processo de investigação, aspecto que está mais dependente das competências dos adultos, relativamente à organização de estratégias de investigação que permitam tal, do que das competências das próprias crianças. (Soares, 2006, p. 30)



Foto 7: Clara filmando



Foto 8: Lorrann filmando



Foto 9: Sofia filmando

A fotografia foi um dos instrumentos utilizados na investigação, após a apresentação da câmera na rodinha, na hora da novidade. As crianças mostraram, também, grande interesse na câmera fotográfica, que logo virou motivo de disputa entre elas, precisando que eu interviesse na negociação do uso. Assim, as fotografias apresentadas neste trabalho foram tiradas, em sua maioria, pelas crianças. Foram, sobretudo, fotografados os espaços internos à sala de aula, nomeadamente os colegas, os objetos pessoais, mochilas e garrafinhas de água, que elas tinham orgulho em exibir.

Para Kramer (2002, p. 51), cada fotografia está impregnada da realidade e suas influências ideológicas, da possibilidade técnica e do entrelaçamento das subjetividades de fotógrafo e contempladores, independentemente de seus tempos ou espaços.

Concordando com Soares (2006) quando considera que:

Encarar as crianças como competentes para o manuseamento de equipamentos de registo em vídeo e em fotografia, é uma atitude indispensável, para lhes permitir aceder a ferramentas metodológicas inovadoras, que lhes permitem documentar e tornar visíveis as suas representações acerca do mundo que as rodeia, que lhes permitem, em suma, tornarem-se parceiras no processo da investigação em curso, com margens de autonomia e criatividade que serão negociadas entre elas e o adulto parceiro do processo. (p. 37)

Ao analisar as fotos, constatei que havia muitas em sequência, tiradas pelas crianças. Lopes (1998), considera que as “sequências de fotografias que se interligam constroem um texto-imagem e também nos instigam a transformar em palavras a história que revelam, lendo o dito e o não-dito, percebendo o visível e o invisível” (Lopes, 1998, p. 75). Entretanto, para Pais (2006) as fotografias são imagens que não

tornam visível o invisível, mas que nos convidam a ver aquilo que habitualmente não vemos.

Concordando com Pais (2006), entendemos que as crianças se apropriam de uma forma de ver o mundo através das suas imagens captadas como a realidade dos seus modos de olhar, olhares que são formas de conhecimento.

As gravações realizadas no mp5, para o registro da voz, ocorreram em poucas ocasiões, uma vez que as crianças demonstraram pouco interesse nesse instrumento e o barulho generalizado dificultou a identificação das falas nas brincadeiras.

2.6 Princípios éticos

Para Delgado e Muller (2005, p. 355), "em se tratando de pesquisas com crianças, a ética é um aspecto fundamental, pois é inegável que existe uma força adulta baseada no tamanho físico, nas relações de poder e nas decisões arbitrárias".

A questão do poder entre adultos e crianças é, para os investigadores, um dos maiores desafios éticos na investigação. Assim, ao se considerar a perspectiva da dimensão ética (Alderson, 2000; Kramer, 2002), o investigador garante à criança o direito de consentir ou não em participar da pesquisa. Para Soares (2006), são atitudes essenciais na construção de uma ética de investigação "considerar as crianças como actores ou parceiros de investigação e a infância como objecto de investigação por seu próprio direito, encarar e respeitar as crianças como pessoas e abandonar as concepções conservadoras e ancestrais de exercício do poder e tutela do adulto sobre a criança, para que lhe seja restituída a voz e a visibilidade enquanto actores sociais".

Woodhead e Faulkner (2005, p. 23) argumentam que "o respeito pelo estatuto da criança enquanto actor social não diminui as responsabilidades do adulto. Coloca novas responsabilidades na comunidade adulta para que estruture o ambiente da criança, guie o seu comportamento e permita a sua participação social de formas consistentes com a sua compreensão, interesses e modos de comunicação, especialmente nas questões que, mais profundamente, afectam as suas vidas". Concordando com O'Kane (1998, 2005), em que o maior desafio para os investigadores que trabalham com crianças são as disparidades de poder e estatuto entre adultos e crianças.

Entendendo que a validade e a qualidade ética de uma investigação com crianças será mais bem sucedida quanto maior for o controle da criança sobre o processo de investigação e dos seus métodos (Thomas e O’Kane, 1998), procurei durante minha investigação conversar com as crianças sobre as filmagens, sobre o uso da imagem e do nome delas, sempre explicando que estava escrevendo sobre o que aprendia com elas. Assim, fizemos uma tarde especial para mostrar alguns vídeos produzidos na sala, onde a direção da escola providenciou que fosse servida pipoca para as crianças durante a sessão, conforme o episódio a seguir:

(..) À tarde, depois do lanche, mostro para a turma, conforme havia combinado pela manhã, um dos vídeos onde as crianças estão brincando. Faço a projeção usando meu notebook e o datashow. As crianças assistem, ficam muito animadas ao se verem, riem, levantam para apontar a imagem delas e dos colegas projetadas na parede, fazem comentários:

Lorran: “olha o Kauã! Olha ali o Francisco!”

Francisco: “olha o Leanderson!”

Lorran: “ele e a Yasmin!”

(...) A professora, constantemente, também faz comentários, “narra” as imagens e procura manter as crianças sentadas; em sua lógica de adulto, para manter a ordem e a disciplina, só ganharia pipoca quem estivesse sentada (Nota de campo, 07/07/2011).

Soares (2006) argumenta que a ética na investigação com crianças necessita considerar as especificidades que as distinguem de outros grupos, exigindo, por isso mesmo, considerações éticas diferenciadas, haja vista aspectos diversos que existem dentro de uma categoria social singular como a infância, o que exige um tratamento ético cuidadoso, decorrente da diversidade que ele encerra.

Para Graue & Walsh (2003), o comportamento ético está intimamente ligado à atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos fatos. A postura do investigador deve ser, portanto, de uma pessoa humilde que entra no campo como quem implora autorização para ali estar, postura esta que deve ser mantida durante toda a investigação.

Entretanto, essa permissão vai além da que é dada sob forma de consentimento; ela envolve a relação de respeito entre as pessoas. Nas relações entre adultos e crianças, os adultos são, a maior parte das vezes, aqueles que detêm o saber, dão a permissão e fixam as regras.

Para Graue & Walsh (2003), um dos pressupostos essenciais para o trabalho de campo é que o investigador tenha em mente que as crianças são inteligentes, não são adultos e não devem ser tratadas como tal, devem ser tratadas como crianças, mas de forma diferente.

Os conceitos da alteridade e diversidade da infância implicam na consideração de princípios básicos em cada momento da investigação, envolvendo desde a definição do seu campo de ação e objetivos, passando pela utilização dos instrumentos metodológicos para a coleta de dados, até a construção do texto e divulgação dos resultados.

Nas questões éticas de investigação com crianças deve-se considerar os direitos, deveres, danos e benefícios. Alderson (2005, p. 420) entende que “as crianças são pesquisadoras e sempre co-produtoras de dados”. Elas devem sempre ser consultadas sobre a sua participação na pesquisa, se querem ou não participar, considerando a questão ética e a relação de poder entre adultos e crianças, pois devem ter seus direitos preservados e serem vistas como “atores na construção social e na determinação de suas vidas”. Entender a criança como ator social é também considerá-la como sujeito ativo e, portanto, não somente como objeto de pesquisa, mas aquele que atua ativamente nesse processo, sendo investigadora também.

Nesse sentido, Graue e Walsh (2003) também sugerem que o comportamento do investigador deverá ser um comportamento responsável, que considere e minimize os danos que possam ocorrer durante o processo da investigação. Portanto, é necessário considerar os impactos que a investigação possa acarretar para as crianças, as estratégias e ferramentas metodológicas. O investigador deverá ser sensível e atento relativamente à vulnerabilidade dos sujeitos envolvidos na investigação; e no caso de investigação com crianças, tal percepção deverá estar ainda mais presente, devido às relações de poder que inevitavelmente se apresentam. Portanto, devemos empregar técnicas que permitam à criança sentir que faz parte do processo.

Entendendo que entrar na vida das outras pessoas é tornar-se um intruso, faz-se necessário obter permissão, que vai além da que é dada sob forma de consentimento; e além de ser concedida pelos pais deve também ser concedida pelas crianças.

Neste estudo, o momento de se obter o consentimento dos pais (anexo A) foi um processo que ocorreu de forma tranquila e que aconteceu com a apresentação dos

objetivos do trabalho, em uma reunião com os pais, onde os mesmos demonstraram satisfação em que a turma de seus filhos tivesse sido escolhida para a pesquisa. A aceitação de bom grado dos pais se deve ao fato de a instituição ter convênio com a UFRRJ e estes já estarem conscientes de que seus filhos participarão de pesquisas desenvolvidas na escola, pois assinam um termo de consentimento neste sentido, no momento da matrícula. Assim os pais veem as pesquisas como um acontecimento natural e corriqueiro que faz parte do cotidiano daquela unidade escolar.

A questão do consentimento é complexa, na medida em que se devem considerar as características das famílias, das crianças, dos professores e dos quotidianos escolares. O momento de se obter o consentimento das crianças do Pré-I B foi realizado de forma individual em sala de aula, onde, após conversa para esclarecimentos com a investigadora, as crianças puderam assinalar sua intenção de participar, pintando o quadrículo com lápis azul, no documento preparado para o consentimento (anexo B).

O desenvolvimento de investigações participativas com crianças contribui para que o conhecimento acerca dos mundos sociais e culturais da infância seja construído sob a ótica dos diferentes parceiros, adultos e crianças, envolvendo experiências válidas de conhecimento sobre a infância.

2.7 Análise dos dados

Ao final do trabalho, o vasto e rico material de investigação recolhido resultou em uma diversidade dos dados que foram transcritos das imagens de vídeo e do áudio e notas de campo. As fotos realizadas pelas crianças foram organizadas por temas, assim como os desenhos produzidos pelas crianças, no caderno de campo da investigadora, foram digitalizados e organizados de acordo com seus significados simbólicos.

A utilização de várias técnicas de coleta de dados permite a triangulação das informações, em que ocorre uma comparabilidade e uma maior fiabilidade dos resultados. A triangulação dos dados possibilita a contextualização e interpretações das situações observadas e o cruzamento dos registros.

2.7.1 A análise das filmagens, fotos, gravações e desenhos

Neste trabalho de investigação, nas transcrições dos vídeos, fizemos uma análise temática do conjunto de dados como um todo; o objetivo foi classificar as dimensões, as categorias e os temas; assim, cada transcrição foi dividida em temas e subtemas. A análise dos dados envolveu um processo longo e implicou fazer muitas leituras das transcrições. As leituras envolveram compreender o contexto, os participantes e procurar a voz de cada participante.

A análise dos dados, como um processo dialético, envolveu um movimento de idas e vindas entre transcrições dos vídeos, notas de campo, fotos, desenhos e análise de acordo com os referenciais teóricos. As transcrições foram submetidas a um processo de categorização no sentido de possibilitar a construção de um sistema de relações entre categorias e temas que permitisse a construção de análise da realidade. Ezpeleta (1989, apud Casa-Nova, 2009) considera que a construção de categorias é um processo fundamental da construção teórica, sem o qual não é possível “analisar e ordenar a realidade em estudo”.

Na transcrição dos vídeos, tentou-se apresentar as expressões das crianças, os silêncios, os gestos e os risos. Na análise, foi fundamental também centrar na voz e na imagem, procurando perceber os participantes e compreender as suas ações dentro de um contexto. O foco da análise passou das brincadeiras do faz-de-conta para os autores dessas brincadeiras, considerando que as ações não podem ser separadas do contexto.

O total de fotografias produzidas pelas crianças foi de 2.204, distribuídas nos seguintes temas: fotografias do espaço físico da escola: da sala e imediações da sala de aula; fotografias dos objetos pessoais: mochilas, garrafas para água, brinquedos trazidos para mostrar na hora da novidade; fotografias dos seus pares; e fotografias dos adultos: professoras, estagiárias, funcionários e a mim mesma.

Rever as fotos possibilita o desencadeamento do processo de rememoração e reconstrução da história vivida, pelas imagens e nas imagens (Lopes, 1998).

Conforme a experiência que tive em minha pesquisa, o recurso das fotografias permitiu um acesso ao mundo infantil na medida em que foi possível tomar conhecimento daquilo que, dentre tudo o que está à sua volta, foi considerado pela criança como algo a fotografar. Para além disso, tirar fotos configurou-se como uma

brincadeira especial, onde as crianças entraram em contato com um equipamento que não fazia parte do seu cotidiano na escola, o que tornou a atividade bastante atrativa. Thomson (2008) salienta que:

(...) muitas crianças e os próprios jovens estão interessados em imagens. Eles gostam de trabalhar com ferramentas visuais e de mídia: fotografia, desenho, quadrinhos, produção multimídia e produção de filmes já fazem parte de suas vidas cotidianas saturadas de imagens (...) (Thomson, 2008, p. 11) (tradução da autora).

O uso da câmara digital não causou nenhum inconveniente, uma vez que não envolveu custo para revelações e as crianças puderam verificar o resultado no mesmo instante em que produziram as fotos. Embora minha câmara fotográfica corresse o risco de ser danificada ao ser manuseada pelas crianças, tal fato não aconteceu, talvez por eu sempre orientá-las para segurar da maneira correta, com o cordão de segurança em volta do pulso, o que protegeria de uma eventual queda, e somente apertar os botões que eu indicava. Nesse sentido, Thomson (2008) argumenta que:

“não se pode presumir que as crianças e os jovens são tecnicamente competentes com qualquer meio visual só porque está prontamente disponível. Se os pesquisadores envolvem crianças e jovens na pesquisa visual, eles devem considerar o que tem que fazer a fim de ensiná-los sobre os equipamentos e suas capacidades e limitações”. (Thomson, 2008, p. 12) (tradução da autora).

Acredito que a inserção da câmara fotográfica nesta investigação não deva ser vista somente como mais uma das técnicas de pesquisa de campo, mas também como outra forma narrativa que, somada ao texto etnográfico, veio enriquecer e dar maior densidade aos resultados obtidos. Assim, o recurso fotográfico permitiu uma melhor compreensão daquilo que as crianças tinham a dizer sobre as suas culturas de infância.

Considerando que as imagens não devam ser vistas como mero registro da realidade e entendendo que as crianças carregam crenças, valores, que absorvem de sua cultura e de sua sociedade, acreditamos que a linguagem visual teve a autonomia de registrar e, ainda, de transmitir as emoções desse grupo cultural. Nesse sentido, as

fotos realizadas pelas crianças expressaram os seus interesses, as suas idiossincrasias e os seus sentimentos pelos objetos fotografados.

A análise das fotos permitiu-nos, dentro das dimensões e categorias estruturadas no processo de análise, verificar a apreensão da realidade sob a ótica das crianças.

Para Andrade (2002), a pesquisa etnográfica tem mostrado como a compreensão da realidade é também composta por sensações e sentimentos. Sobre a etnografia, Lévi-Strauss (1981 p.70) declara que somente como etnógrafo pôde tranquilizar seu apetite inquieto pelo conhecimento. A diversidade de culturas, usos e costumes só pode ser observada e reconciliada pela etnografia, mais do que pela filosofia. Necessita-se de um olhar único e singular, um processo solitário na tentativa de se descobrir o outro, uma permissão ao inconsciente, ao imaginário. Desse modo, é necessário que o investigador faça parte daquele contexto social.

De início, o desenho infantil não havia sido destacado no projeto para constar como instrumento de análise da pesquisa; no entanto eles foram surgindo de maneira espontânea e passaram a ser uma constante nos cadernos de campo. Foram produzidos 800 desenhos pelas crianças, que foram avaliados na perspectiva do desenvolvimento infantil, apresentando as seguintes características: garatujas (rabiscos circulares e longitudinais), desenho das letras, dos nomes próprios, objetos dispersos, girinos e figura humana mais complexa. Considerando também, que o desenho e seus índices são pistas que estão sujeitas a diferentes interpretações, por se tratar de uma verdade iconográfica rica por excelência, mas que não é cópia fidedigna da realidade, como no caso dos desenhos criados pelas crianças da pré-escola.

Sarmento (2011) considera que o desenho infantil se insere entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. Nas perspectivas das ciências sociais e dos estudos da sociologia da infância, os desenhos das crianças oferecem a possibilidade de visões mais ricas e aprofundadas sobre as relações travadas na sociedade e, nessa abordagem especificamente, no que tange aos conhecimentos relativos à cultura de infância. Nesse sentido, Gobbi (2012) aponta que, ao conceber a criança como construtora de culturas, seus desenhos podem ser vistos como suportes que revelam aspectos diversos das próprias culturas nas quais está inserida.

Numa perspectiva sociológica, o desenho infantil se inscreve na produção simbólica de um grupo social de tipo geracional, a infância, que possui um estatuto específico na sociedade (Sarmiento, 2011). Para o autor, o desenho das crianças necessita ser analisado num triplo enquadramento, onde devem ser articuladas as várias dimensões de análise: 1) sujeito concreto, como realidade singular e como produtor cultural único; 2) cultura de inserção que autoriza ou inibe a expressão gráfica da criança; 3) expressão geracional específica, veiculadora de formas e conteúdos expressivos e representacionais que necessitam de ser lidos de acordo com uma gramática interpretativa das culturas da infância (Sarmiento, 2011, p. 29).

Gobbi (2012) considera que para as crianças pequenas, sobretudo no ambiente escolar, seus desenhos não estão separados do cotidiano destas; seus desenhos resultam da interação com outras crianças e com o entorno social e cultural ao qual estão expostas e que ao mesmo tempo constroem.

A cultura se apresenta de forma dinâmica, a experiência advinda dessa troca torna-se plena de possibilidades, constituindo seus desenhos elementos para o estudo das culturas infantis.

O’Kane (2005) reforça no carácter único das crianças, a “criança social”, os diferentes domínios de infância, que nos permitem desenvolver técnicas investigativas que se relacionam mais eficazmente, permitindo-lhes participar nos seus próprios termos e, dessa forma, permitindo-nos aprender mais sobre as suas experiências do mundo.

Como James (1995) afirma, “devemos fazer uso destas capacidades diferentes”. As crianças, especialmente as mais novas, comunicam de forma satisfatória através de meios que não sejam os verbais (James, 1995; Alderson, 1995), fazendo sentido utilizar formas alternativas de comunicação, como jogos, atividades, canções, desenho e histórias. Uma das principais funções do desenho é a possibilidade que oferece de representação da realidade. Esse processo caracteriza o desenhar como um jogo simbólico.

Diante do volume de desenhos que haviam sido produzidos, surgiu o dilema: como organizar os desenhos? Quais deveriam ser seleccionados e comentados? Todos, a meu ver, eram importantes; todos tinham um significado, considerando as circunstâncias em que foram produzidos. Diante do impasse, só me restou ser mais

seletiva, procurando me deter naqueles em que pude presenciar a produção e conversar sobre o que estavam a desenhar. Considerando James (1998, p. 189), que refere que “conversar com as crianças sobre os significados que elas próprias atribuem aos seus desenhos... permite-lhes participar de forma mais produtiva nas nossas questões investigativas, ao usar o talento que elas, como crianças, possuem”.

Entretanto, nem sempre pude estar presente no momento em que os desenhos eram realizados pelas crianças, pois em muitas ocasiões elas “se apoderavam” do meu caderno de campo, enquanto eu estava filmando, e o levavam para suas mesas para ali também fazerem “seus registros”. Ao que me parece, “escrever” no meu caderno de campo representava um status, um poder; assim, fiquei refletindo sobre as seguintes questões: estariam as crianças, ao pegarem o caderno, se colocando no lugar de investigadoras? Estariam as crianças, a seu modo, apenas imitando um adulto que para eles havia se tornado também um modelo? Ou ainda, “escrever” no caderno representava apenas uma oportunidade de se expressarem livremente, usando uma caneta e um caderno que eles podiam ter livre acesso? Ao reler as anotações de campo, a resposta me pareceu evidente no diálogo que se segue:

(...)Estamos no refeitório, estou sentada à mesa, perto das meninas, as crianças estão comendo o desjejum. Ana Beatriz termina de comer e fala para mim: “quero desenhar”.

Eu: vou te dar um caderno na sala.

Ana Beatriz: “eu quero é nesse”.

Entrego o caderno e Bia desenha umas flores. (Nota de campo, 07/04/2011)

Na tentativa de resolver o problema de ficar sem caderno para fazer minhas anotações na hora em que as crianças estavam de posse dele, havia levado mais um caderno, mas a estratégia não deu certo; conforme vimos, as crianças estavam interessadas “naquele caderno”, o caderno em que eu escrevia no momento. Também ficou bastante evidente que eu não estava no controle, e na minha relação com as crianças o poder de decisão também era delas. Ao considerarmos as crianças como atores ou parceiros da investigação, de fato, precisamos estar atentos para abandonar nossa postura de detentores do poder sobre a criança.

Os desenhos permitiram às crianças “a liberdade de exprimirem opiniões, imaginação e interpretação do mundo circundante, nos seus próprios termos” (Sapkota e Sharma, 1996: 61, apud O’Kane, 2005).

Para Gobbi (2012), ao desenharem, as crianças nos mostram algo sobre si próprias, e, para além disso, há elementos circunscritos no espaço e no tempo, significados que o ultrapassam. Entretanto, convém ressaltar que os desenhos só são realmente interessantes para a pesquisa quando elaborados no contexto em que a criança pode se expressar livremente e falar sobre o que ela desenhou. Desse modo, o investigador não pode se valer apenas dos desenhos em si mesmos, mas conjugá-los com a explicação da criança, considerando que os desenhos são imagens que possuem uma natureza indiciária, na medida em que permitem a descoberta de pistas e apresentam temas que se devem tomar em consideração.

Em minha pesquisa, procurei utilizar ao máximo as possibilidades metodológicas da etnografia e da observação participante, tentando alcançar todas as alternativas indicadas pelos autores consultados (Alderson, 2000; Corsaro, 1997; Corsaro, 2005; Ferreira, 2004; Graue & Walsh, 2003; James & Prout, 1990; James, Jenks & Prout, 1998; James & Christensen, 2000; Sarmiento, 2006). Acredito que as notas de campo, as fotos, os desenhos e os vídeos foram instrumentos valiosos que se complementaram e contribuíram para uma análise mais detalhada dos dados que foram recolhidos. Confirmando, assim, que quanto mais variadas às técnicas aplicadas, melhor a compreensão da realidade a ser estudada, considerando que a participação das crianças no processo de produção de dados visuais pode significar mais para ela do que a pesquisa e seus resultados.

Para finalizar, minha experiência como pesquisadora com as crianças, em uma perspectiva etnográfica, exigiu que fosse estabelecida uma relação diferente da relação corrente entre as crianças e os adultos numa pré-escola. Entretanto, essa atitude não criou problemas, embora algumas vezes minha postura não fosse entendida por algumas estagiárias que estavam com a turma. Cabe esclarecer que algumas vezes fui surpreendida com a inclusão de “estagiárias” (alunas da UFRRJ) na turma, sem nenhum aviso prévio da direção. Senti-me muito incomodada com uma situação específica, quando uma aluna da UFRRJ chegou para fazer um trabalho para apresentar numa disciplina do curso de Pedagogia e passou a me imitar, fazendo

anotações em um bloco e me acompanhando em todos os espaços em que eu estava com as crianças. Para piorar a situação, o nome dela parecia com o meu. Fiquei preocupada, pois naquele momento havia duas pessoas no terreno fazendo praticamente o mesmo trabalho; eu não estava preparada para enfrentar aquela situação e não sabia como isso iria refletir no meu relacionamento com as crianças; assim, tomei a decisão de ir conversar com a direção e pedir que aquela turma fosse poupada da inclusão de novos estagiários da UFRRJ, uma vez que havia sido escolhida para minha pesquisa. A direção prontamente entendeu a situação e transferiu a aluna para outra turma.

A especificidade do meu relacionamento com as crianças era percebida por todos da escola, desde a diretora e as professoras até os funcionários dos demais setores: biblioteca, brinquedoteca, limpeza, refeitório e saúde. Os comentários surgidos mostravam que entendiam e respeitavam minha postura com as crianças. Uma professora, que ministrava a oficina na hora do conto, ficava admirada pelo fato de as crianças me tratarem por “Emilia”, e muitas vezes comentou comigo que elas me consideravam como amiguinha.

Reconheço que um dos desafios do pesquisador etnográfico é conseguir que sua presença no campo respeite as normas de interação social existentes e as especificidades daquele grupo, ao mesmo tempo em que se insere no cotidiano daquele contexto social.

O método assinala, portanto, um percurso escolhido entre outros possíveis. Mesmo que o pesquisador não tenha consciência de todos os aspectos que envolvem este seu caminhar, nem por isso deixa de assumir um método.

Considero que a pesquisa etnográfica, ao garantir à criança sua fala, dando-lhe espaço para as construções de suas brincadeiras, seus jogos e seus processos de elaboração de conhecimentos, possibilita que a infância se revele para o observador atento.

2.8 Refletindo sobre o trabalho de interpretação e o adultocentrismo

O trabalho etnográfico realizado nessa investigação me permitiu ter acesso a dimensões centrais da subjectividade e das culturas de infância: as interações entre pares, a ludicidade, a construção de identidade e as relações de poder. Concordando

com Ferreira e Sarmiento (2008), considero que a principal questão de um trabalho etnográfico envolve a compreensão e interpretação dos dados que foram coletados, obtidos com o objetivo de nos aproximar do mundo, das redes de significação e das conexões de sentido partilhadas pelas crianças.

A experiência de ser um adulto atípico entre as crianças colocou em minhas mãos o obstáculo epistemológico das relações de poder assimétricas e os modos como interferem e influenciam a construção da intersubjectividade e as interpretações do investigador (Vasconcelos, 1996); principalmente por reconhecer que geralmente a análise interpretativa dos dados tem-se caracterizado pelo adultocentrismo e pela exclusão da subjectividade infantil. A visão adultocêntrica exclui a infância como grupo de referência na análise dos dados, sendo assumida pelo investigador, que não considera as crianças nessa etapa do processo de investigação. Nesse sentido, Pereira, Salgado e Souza (2009) entendem que pesquisar a infância exige uma tomada de consciência do lugar social que a criança ocupa na relação com o adulto pesquisador, em que o “dialogismo e alteridade são tomados como princípios epistemológicos fundamentais, presentes em todo o processo de pesquisa. O pesquisador vai agregando as diferentes vozes que surgem ao longo da caminhada, sistematizando o acontecimento da pesquisa em um novo texto” (p. 1020). As autoras consideram, ainda, que:

a alteridade não se limita à consciência da existência do outro, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. O outro é o lugar da busca de sentido e da condição de existência e, simultaneamente, o lugar da incompletude e da provisoriade.
(p. 1023)

Nessa perspectiva, Ferreira e Sarmiento, (2008) consideram que na investigação as dificuldades epistemológicas decorrem tanto da alteridade da infância como da diversidade das suas condições de existência. Os autores consideram, ainda, que “a alteridade da infância implica ter em conta o conjunto de aspectos que a distinguem do outro-adulto, significa o reconhecimento das culturas da infância como modo específico, geracionalmente construído, de interpretação e de representação do mundo” (p. 22). Geertz (1973) considera que a descrição densa “é o âmago do trabalho de análise e apresentação dos dados e consiste no esforço para descrever, de

uma maneira inteligível, os fenómenos na sua originalidade, especificidade e significação profunda” (p. 27).

Portanto, é preciso entender que o discurso polifónico resulta da voz e ação das crianças em todo o processo, onde o investigador descentra-se do papel de gestor, para conceber a cogestão do trabalho investigativo com as crianças. Desse modo, adotar como embasamento teórico os pressupostos de uma epistemologia subjectiva (Denzin & Lincoln, 1998) significa levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres capazes de produzir sentido e com direito de se expressarem como sujeitos de conhecimento. Significa, também, assumir como legítimas suas formas de comunicação e relação, entendendo que as crianças são actores sociais completos, com capacidade de formular interpretações sobre suas experiências vividas e as realidades sociais em que estão inseridas. Desse modo as crianças passam de objeto a sujeitos de conhecimento, a colaboradores na construção do conhecimento.

O trabalho etnográfico sustenta-se no postulado da interdependência do sujeito e do objecto do conhecimento, em quem são reconstruídas a complexidade da ação e das representações da ação social. Ferreira e Sarmento (2008) referem que a adoção de uma abordagem da dimensão etnográfica reflexiva na investigação implica em se compreender “como adultos e crianças, adultocentrismo e processos interpretativos, se influenciam, constroem, jogam e controlam no terreno das relações e interações sociais ocorridas, onde a noção de *reflexividade* está no âmago da pesquisa *com* crianças” (p. 20).

Nesse sentido, Souza e Castro (1998, apud Pereira et al. 2009) entendem “a pesquisa com a criança em um contexto marcado por um processo de alteridade mútua, em que adultos e crianças, nos modos como cada um contempla e altera o olhar que vem do outro, definem suas experiências” (p. 1023). Nessa perspectiva, Pereira et al. (2009) consideram que:

na pesquisa dialógica e alteritária, o processo de pesquisa configura-se como um acontecimento no mundo que se efetiva entre sujeitos. O conhecimento, construído no ato de pesquisar, mais do que uma reflexão sobre a realidade investigada, remete a uma reflexão situada no contexto em que o pesquisador está inserido, do qual participam muitas consciências. (p. 1023)

Ferreira e Sarmiento (2008) salientam que as descrições etnográficas das ações sociais das crianças testemunham que não basta ser criança para se ser imediatamente reconhecido como tal no grupo de pares. Assim sendo, os testemunhos etnográficos chamam a atenção:

i) para os sujeitos que são cada uma das crianças, valorizando as dimensões social, cognitiva e afectiva que participam na construção de acções significantes e significados partilhados colectivamente – culturas de pares – bem como na sua organização como grupo social; ii) para os processos de socialização que ocorrem em registos múltiplos e não necessariamente convergentes, protagonizados pelas próprias crianças quando procuram gerir a heterogeneidade dos seus ofícios, papéis, identidades e posições sociais; iii) para a presença de relações estratégicas, de poder e contra-poder, como intrínsecas a toda esta rede de interdependências, e o papel que desempenham na conversão de diferenças em desigualdades sociais reconhecidas no grupo de pares como legítimas, ou em formas de resistência ou potenciação de mobilidade social. (Ferreira e Sarmiento, 2008, p. 21)

Portanto, para os autores, um conhecimento relevante sobre as crianças não dispensa as subjetividades infantis; ele é um conhecimento produzido *com* as crianças. Dessa forma, as informações acerca dos mundos sociais das crianças e dos seus sentimentos como ator social contidas nos episódios e narrativas das descrições etnográficas revelam que, de diversos modos, as crianças estão procurando afirmar e manter um posicionamento social na complexa rede de relações sociais.

Desso modo, a valorização da voz e ação das crianças e a valorização das variadas formas de expressão infantil nortearam minha investigação. As estratégias e recursos metodológicos usados permitiram confrontar pontos de vista e construir um conhecimento participado. Os desenhos das crianças registrados no caderno de campo foram considerados como “elementos simbólicos, através dos quais as crianças reescrevem plasticamente o mundo” (Ferreira e Sarmiento, 2008, p. 25). Considero que a triangulação das informações obtidas nas fotografias, desenhos, vídeos e narrativas permitiu um trabalho hermenêutico de interpretação da voz das crianças. Considero também, ao avaliar a forma como decorreu o processo de recolha de dados, que foi considerada a voz das crianças; como também ao se fazer a

devolução da informação às crianças, nas sessões de apresentação dos vídeos, que implicou numa revisão crítica da informação que com elas foi construída.

A observação de situações de faz de conta permitiu recriar as representações acerca de suas vidas, das ideias e dos sentimentos, retratando vivências e práticas sociais das crianças e revelando a compreensão que tinham de si, dos outros e do mundo social, mostrando como as nuances das culturas da infância se manifestam no mundo atual.

A produção de investigações a partir da criança, sobre e com a criança na educação infantil, é fundamental para se conhecer a realidade das crianças no contexto das pré-escolas nos municípios do estado do Rio de Janeiro.

Capítulo 3

A Criança como Ator Social

"É preciso olhar toda a vida com os olhos das crianças"

(Matisse, 1953)

A Sociologia da Infância percebe a criança como ator social - agente ativo que produz a sua própria cultura e das sociedades adultas - e a infância como categoria social e geracional (Ferreira, 2010; Sarmiento, 2005; Tomás, 2006). Entretanto, considerar a infância como categoria social é compreendê-la como parte da sociedade, que se interligada com outras, as influenciam e são por elas influenciadas. Compreender a infância como categoria geracional implica também em considerar que a infância é uma categoria que nunca desaparece, mesmo que suas concepções mudem no decorrer da história.

Nesta investigação, a participação das crianças como atores sociais, nas construções de suas culturas de infância, ocorreu em diversas dimensões. Considero que reconhecer as crianças como atores sociais e sujeitos de direito possibilitou visibilidade e a escuta de sua voz para o entendimento da cultura infantil. Entretanto convém ressaltar, conforme Ferreira (2010), que nessa escuta o importante é captar “os sentidos subjetivos que as vozes infantis expressam, embora sabendo que nunca podem ser absolutamente compreendidos pela inferência adulta” (Ferreira, 2010, pag.); concordando, ainda com a autora, que as crianças têm “voz” porque têm “coisas” a dizer aos adultos, e que reconhecê-las como atores sociais, como sujeitos de conhecimento, como produtoras de sentido, é também “assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação”.

Nesse contexto, parti do pressuposto de perceber a infância como uma construção social e não como resultado de um processo biológico, considerando que suas ações refletem as particularidades de classe, gênero, etnia e outras relações culturais da sociedade, concordando com Tomaz (2006, pag. 160), ao considerar que as relações sociais das crianças ajudam ativamente a moldar suas vidas sociais e da

sociedade das quais são membros. Nesse sentido, Lopes (2008) argumenta que “as crianças não vivenciam as ações que lhes são direcionadas de forma passiva”.

James e Prout (1990) e Qvortrup (1994) propõem revelar a criança na sua positividade, como ser ativo, situado no tempo e no espaço, sujeito participante, ator na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Assim, os autores consideram que as crianças devem ser percebidas como ativas na construção da sociedade e, enquanto sujeitos de relações sociais, são merecedoras de estudos a partir de si mesmas. Nesse sentido, Sarmiento (2011) considera que:

Estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objectivo a que se tem proposto a sociologia da infância, para quem o "ouvir a voz das crianças" se constitui mesmo como uma directriz vertebradora na compreensão de factos e dinâmicas sociais em que as crianças contam. (Sarmiento 2011, p. 28)

Para Ferreira (2010), considerar as crianças como atores sociais supõe uma dupla significação: primeiro, são seres humanos com poder de simbolização e reflexão, de tomadas de iniciativa para a ação, na construção das suas próprias vidas, naqueles com quem se relacionam e na da sociedade em que tomam parte; segundo, são seres sociais que, sujeitos à socialização da cultura adulta, reproduzem-na. Assim sendo, as crianças são produtoras de culturas próprias e negociam sua existência com as demais categorias presentes na sociedade, onde ocorre a possibilidade da transgressão, inversão e criação dos espaços-tempos das instituições.

Nesse sentido, abordaremos as interações ocorridas no contexto da pré-escola, considerando a dimensão da criança-ator em seus desdobramentos das categorias e temas emergidos no processo da investigação. Inicialmente, abordaremos a relação das crianças com a investigadora, uma vez que considero essa relação como sendo a espinha dorsal que sustenta todo o processo de investigação. Reportando Silva (2003, p. 267), ao entender que o entendimento do outro implica considerar também o entendimento do outro sobre o investigador, assim como a interdependência do sujeito e do objeto do conhecimento, pretendo primeiramente focar a percepção das crianças em relação a minha presença no terreno.

3.1 Relação crianças e investigadora: “*Emilia vem, vem Emilia, vem Emilia*”. Adquirindo uma identidade atribuída pelas crianças. Eu não sou “tia”, então o que sou?

Na minha primeira semana no terreno, conforme já relatei no capítulo 2, sempre que as crianças me chamavam de tia eu as corrigia; foi preciso algum tempo para elas absorverem a ideia e se acostumarem com a possibilidade de me chamar pelo meu nome, já que isso é um tratamento incomum entre adultos e crianças, no contexto escolar. Porém, a minha persistência começou a surtir efeito no quarto dia de convivência com as crianças, conforme o relato do episódio a seguir:

Estou sentada à mesa com Sofia; Nathália também está sentada e me chama de tia; pergunto: esqueceu meu nome? Emilia?

Nathália: “tia Emilia!”

Eu: eu não sou tia.

Nathália: “é tia.”

Eu: Não sou, pois estou aqui aprendendo com vocês.

Nathália sai, vai até a estagiária Diana e fala: “Eu sei o nome dela, é Emilia”.

Enquanto isso, Lorrán, que se encontrava perto de nós a brincar, vem até mim e fala: “tia, eu sei seu nome, é Emilia”.

Nesse momento, a professora Sônia chama as crianças para formarem em fila para irem ao banheiro lavar as mãos para o almoço (...) ainda estou sentada fazendo anotações, Nathália está na fila formada pelas meninas, vira para trás, estica a mão e me chama: “Emilia vem, vem Emilia, vem Emilia”. Ao terminar de me chamar ela sorri (...). (Nota de campo 17/03/11)

O sorriso de Nathália denuncia a “façanha” de ter conseguido me chamar pela 1ª vez de Emilia, o que me parece ser para as crianças um esforço, algo fora do comum, “desnatural”; talvez elas considerem até uma falta de respeito, quem sabe, chamar uma pessoa adulta que está na sala de aula por seu nome e não de “tia”. Por estar consciente dessa dificuldade, eu sempre as lembrava de que eu não era tia, e estava sempre repetindo que não estava ali para ensinar e sim para aprender com elas. O fato curioso que me chamou à atenção foi que Nathália, em seguida à nossa conversa, dirigiu-se à estagiária para dizer que sabia meu nome; com essa ação, parece que estava testando com outro adulto para ter a certeza ou a permissão de

poder assim me chamar; tanto isso parece ser verdade que, ao perceber que não foi repreendida pela estagiária, que sempre, por qualquer motivo, estava a ralar com elas, me chamou pelo nome ao se encontrar na fila.

Na expressão usada por Nathália, percebemos a insistência e a ênfase dos três “vem”, o que denota uma emergência, uma preocupação para que eu não me atrasasse em pegar meu lugar na fila, de preferência perto dela ou ao lado dela onde às vezes seguíamos de mãos dadas. Assim, considero que ser chamada pelo nome indicou ser aceita na condição de “amiga” por Nathália (Ferreira, 2010).

No decorrer do primeiro mês da minha entrada no terreno, as crianças foram, gradativamente, criando o hábito de me chamarem de Emilia, embora algumas vezes o “tia” ressurgisse, pois “tia” estava impregnado no inconsciente e esse hábito era incentivado pelas professoras, que se referiam a si próprias, e também às colegas, de “tia”. A expressão foi usada pela professora Maria do Socorro ao reclamar do comportamento das crianças: “tia Sônia vai ficar muito triste quando souber do comportamento de vocês, não é Kamille?” (Nota de campo, 25/08/11). Como também denotavam as músicas cantadas na hora da chamada: “*À minha escolinha eu não falto mais, porque a chamadinha a minha tia faz*”. (Nota de campo, 11/04/11)

3.1.1 A criança é quem determina: você é amiguinha

Ao final da segunda semana no terreno, as crianças perceberam que minha relação com elas era diferente da relação que normalmente é estabelecida entre os adultos e as crianças no contexto da pré-escola. A educação infantil no Brasil está pautada na relação de poder que o adulto detém sobre a criança, sempre impondo suas regras e dominação.

Embora as diferenças entre adultos e crianças sejam inevitáveis, é nessa diferença que se constitui o conhecimento que se produz (Ferreira, 2010). Assim, minha identidade, antes questionada, foi redefinida pela própria criança, que no início achou que por eu ser grande também era “tia”, conforme foi relatado no capítulo 2. O episódio a seguir relata a mudança de percepção de Lorrán:

(...) Lorrán faz uns rabiscos em cima do desenho da colega e diz: “*não foi eu não, foi o bicho papão*”. Eu pergunto: tem bicho papão? -

fazendo cara de surpresa e espanto. Lorrان responde: “*tem bicho papão, está atrás de você*”. Em seguida Lorrان pergunta: “*você sabe escrever seu nome todo?*” Eu: sei, respondo, então começo a escrever meu nome todo. Lorrان me interrompe e diz: “*você é amiguinha*”. Pega minha caneta e meu caderno e risca o nome que eu havia escrito, depois fala: “*vou fazer um desenho bem maneiro*”. (...) (Nota de campo, 29/03/11)

Uma coisa parecia estar bem clara para Lorrان, que havia escutado minha conversa com Nathália, no episódio do dia 17: eu não era tia, embora no início essa ideia tenha parecido um pouco absurda para ele, que ficou um pouco confuso, pois, mesmo querendo mostrar que sabia o meu nome, ainda me chamou de “tia”. Então, qual seria o meu papel para eles? Como eles estariam me percebendo? O episódio com Lorrان deixa claro que, embora sendo adulta, sou percebida pelas crianças como uma pessoa adulta diferente, ao desempenhar o “papel do adulto atípico” (Corsaro, 1985) ou o “papel do adulto pouco comum” (Christensen, 2004). Sou considerada, nesse caso, por Lorrان, como “amiguinha”; assim, entendi que fui aceita a fazer parte daquela realidade das crianças. Acredito que isso se deve ao fato de que procurei sempre amenizar as diferenças de poder que representava como adulta, entretanto sem renunciar ao papel de investigadora, na coleta de informações.

Ao procurar reduzir as diferenças, inclusive físicas, sempre que conversava e interagia com as crianças, me colocava ao mesmo nível delas, sentada à mesa de atividade, sentada a filmar ou no chão; acredito que essa postura contribuiu para que fosse construída uma relação baseada na confiança e no respeito. Para além disso, possibilitou minha compreensão das crianças como atores capazes “de se construírem de modo autônomo no plano cognitivo e cultural” (Caria, 2002).

3.2 Relação entre pares: Você é minha amiga?

Neste subitem passo a relatar a experiência vivenciada na turma do pré-I B, onde a interrogação “*você é minha amiga?*” foi repetida frequentemente por algumas meninas. Ser considerada amiga aparece como um fator determinante para se sentir incluída no grupo e ser aceita para participar das brincadeiras produzidas por seus

pares. Entretanto, convém destacar que essas interrogações surgiram em situações fora do contexto das brincadeiras, em que muitas vezes tinham um tom de súplica.

No refeitório, na hora do almoço, Nathália se senta ao lado de Kamille. Enquanto esperam as bandejas serem servidas, Nathália pergunta: “*Ana Beatriz, você é minha amiga?*” Ana Beatriz não responde.

Kamille olha sério para Nathália.

Nathália fala para a estagiária que está próxima a nossa mesa: “*tia, ela disse que não é minha amiga.*”

Estagiária: “*todos são amigos.*”

Nathália: “*Ana Beatriz você é amiga dela?*” - referindo-se a Kamille; Ana Beatriz não responde. (Nota de campo 17/03/2011)

Concordando com Ferreira (2004), que não basta somente que se apele à amizade, mas que haja nesse apelo um desempenho conquistador e digno de reconhecimento, consideremos o contexto em que se processaram os apelos de Nathália e o silêncio de Ana Beatriz. Seria o silêncio de Ana Beatriz uma estratégia para não contrariar Kamille? Teria Ana Beatriz se sentido constrangida pelo olhar de Kamille, já que esta exercia certa liderança nas brincadeiras no grupo? Por alguns segundos o olhar de Kamille dominou o cenário, como se quisesse controlar quem estava a lhe desafiar. Por sua vez, Nathália interpretou o silêncio de Ana Beatriz como um não, e logo refez a pergunta, para saber se não ser sua amiga significava ser amiga da outra. Sabiamente, o silêncio de Ana Beatriz a deixou numa situação confortável, parecendo não desagradar Nathália, que passou a se envolver em outra ação. Entretanto, esse episódio é um reflexo dos estranhamentos ocorridos na manhã daquele dia entre Kamille e Nathália. Ana Beatriz havia presenciado a exclusão de Nathália, por Kamille, na hora do desjejum, que relatarei no próximo tópico.

3.2.1 Eu não sou sua amiga

A expressão “*eu não sou sua amiga*” foi usada em momentos em que as meninas queriam demonstrar seu descontentamento com a colega, em momentos variados, também fora do contexto das brincadeiras. O tema da amizade foi discutido no capítulo 3, em relação aos comentários sobre quem seria convidado para as festas de aniversário.

No meu quarto dia de convívio com as crianças, estávamos na quadra, no início da manhã, as turmas estavam sendo organizadas em filas para irem para as salas. Na fila, Nathália fala para Kamille: “*não sou sua amiga!*” (Nota de campo 17/03/11). Naquele momento, diante do tumulto das crianças e do burburinho das falas generalizadas, não consegui perceber se houve algum motivo, algum gesto ou ação de Kamille para com Nathália que a fizesse ter esboçado aquele comentário. Talvez, na hora de se organizarem na fila, Kamille a tenha empurrado, ou tomado sua frente e ficado com seu lugar. O fato é que esses comentários iriam se repetir com maior intensidade ao longo do dia e no decorrer daquela semana, e, gradativamente, se tornariam ocasionais com o passar dos meses.

Depois do desjejum, todas as crianças são levadas ao banheiro. A professora resolveu usar essa estratégia para evitar que as crianças ficassem interrompendo as atividades na rodinha pedindo para irem ao banheiro, a toda hora. Eu, Clara, Nathália e Kamille estávamos sentadas num banco grande, que existe ao fundo, no setor do vestiário, perto dos chuveiros; aguardávamos as meninas que estavam usando os sanitários e lavando as mãos. Clara fala para Nathália: “você é minha amiga, tá?” Nathália responde, perguntando: “você é amiga da Kamille?” Clara afirma: “eu sou sua amiga.” Kamille, que está atenta observando o diálogo das colegas, reclama para a estagiária, apontando para Clara: “tia, ela disse que não é minha amiga.” (Nota de campo, 17/03/11).

Nesse episódio, fica evidente que Clara está sendo solidária a Nathália, havia um tom de consolo, Clara queria recompensá-la por ela ter sido excluída por Kamille no refeitório, na hora do desjejum, conforme relato a seguir:

(...) Kamille aponta para todas as colegas, menos para Nathália, e repete, ao mesmo tempo em que aponta: “você vai para o meu aniversário, você vai para o meu aniversário, você vai para o meu aniversário e Sofia vai para o meu aniversário.” (Nota de campo, 17/03/11).

Esse episódio indica que por algum motivo, inicialmente, havia um sentimento mútuo de rivalidade entre Nathália e Kamille; teria começado naquela manhã, na fila? Ferreira (2004) nos aponta que esses conflitos e relações de amizade das

crianças nos remetem a pensar a existência de ímpares dentro do grupo de pares. Para entendermos melhor o desdobramento desse conflito, retomemos a continuação do episódio em que estávamos no banheiro, depois do desjejum:

(...) Nathália inicia uma brincadeira comigo e passa a mostrar as dependências do banheiro. Ela me puxa pela mão e passa em frente às portas onde estão os chuveiros, apontando para dentro, enquanto fala: “banheiro... banheiro... banheiro... 3... 4... 5”. Clara vem e entra na brincadeira, imitando Nathália; Kamille também vem e começa a falar: “banheiro... banheiro”. Nathália a repreende: “você não é minha amiga”. Kamille reage mostrando a língua para Nathália. Nathália reclama para a estagiária: “tia, ela deu língua para mim!” (Nota de campo, 17/03/11).

Nesse episódio, Nathália fica incomodada por Kamille querer participar da brincadeira iniciada por ela e não a aceita por não considerá-la amiga. Por sua vez, ao mostrar a língua, Kamille faz uso de um gesto mudo que substitui a palavra no lugar de xingar. As crianças, usualmente, utilizam-se desse artifício quando querem demonstrar que não gostam de alguém. Portanto, a pessoa que recebe o gesto, na maioria das vezes, se sente ofendida, pois o interpreta como um xingamento. Essa brincadeira no banheiro foi repetida na semana seguinte por Nathália, que me chamou mais uma vez: *“vem cá ver, banheiro... banheiro... banheiro”*; correndo e apontando as portas, Clara a imitou novamente (Nota de campo 22/03/11). Kamille repetiu a brincadeira dois dias depois, sozinha; embora as colegas estivessem presentes, não se interessaram em acompanhá-la.

Ainda naquele dia, no refeitório, na hora do almoço, Nathália mostrou preocupação em saber se outra colega era sua amiga. A insistência de Nathália nesse assunto chegou a irritar Kamille, conforme vemos no relato a seguir: *(...) Nathália: “você é minha amiga, Sofia?” Kamille: “para de perguntar se todo mundo é amiga.”* (Nota de campo, 17/03/11).

Depois desse episódio, Nathália parou de perguntar pelo resto do dia. Entretanto, nos dias seguintes, em diversas ocasiões, a expressão “você não é minha amiga” ressurgiu entre Nathália e Kamille, como o episódio no refeitório, no final daquele mês:

No refeitório, à mesa, sentam-se, de um lado, Clara, Kamille e Yasmim, e do outro lado, Ana Beatriz, Nathália e eu.

Kamille diz para Nathália: “você não é minha amiga!”

Nathália reclama para a professora que está sentada a outra mesa, junto aos meninos: “tia, ela falou que não é minha amiga!”

A professora Sônia responde: “ela está brincando, essa é a turma da amizade.”

Kamille aponta para todas as colegas sentadas à mesa e diz: “você é minha amiga, você é minha amiga, você é minha amiga.”

Nathália também aponta e fala a mesma coisa para todas, mas esquece de apontar para Clara.

Clara pergunta: “e eu?”

Eu pergunto: “Ela é sua amiga?”

Nathália responde: “é!”.

Pergunto: “e eu?”

Kamille responde: “você é amiga!” (Nota de campo, 31/03/11).

Na sequência desse episódio, após a interferência da professora, fica evidente que as meninas, ao usarem o termo “*você é minha amiga*”, estão tentando construir solidariedade e confiança mútua grupal (Corsaro, 2011), considerando que os vínculos de amizade ainda estavam sendo formados, por ser um grupo relativamente novo, de pouco mais de um mês. As crianças haviam iniciado contato em fevereiro, com o início das aulas, ainda estavam se conhecendo e ganhando intimidade. Assim, os laços de amizade estabelecidos por esse grupo de meninas configuram-se como uma aprendizagem social desempenhada pelos seus membros e, portanto, como uma competência adquirida gradativamente.

No refeitório, na hora do desjejum, sento-me à mesa, junto às meninas. Ana Beatriz comenta: “minha mãe tá trabalhando lá.” - enquanto fala, tira o biscoito do prato e o coloca em cima da mesa. Nathália reclama para a professora: “tia, a Ana Beatriz colocou biscoito na mesa. Não sou sua amiga.” Ana Beatriz pergunta: “Por quê?” - Ana Beatriz não entende o motivo de Nathália dizer que não é sua amiga. Então Clara fala para Ana Beatriz: “eu sou sua amiga.” Nathália também fala para Ana Beatriz: “eu sou sua amiga.” Em seguida, Nathália fala para Clara: “Clara, eu sou sua amiga, da Yasmim não. Sou dela, dela e dela”, apontando para Clara, Ana Beatriz e para mim. (Nota de campo, 18/03/11).

Às vezes, as declarações pareciam contraditórias; ser amiga e deixar de ser acontecia num piscar de olhos, com ou sem nenhum motivo aparente. O critério

usado por Nathália baseava-se em acontecimentos que muitas vezes não justificava uma atitude tão drástica, como no caso de Ana Beatriz colocar biscoitos na mesa. Ana Beatriz havia colocado por alguns instantes o biscoito fora do prato; essa atitude foi julgada incorreta por Nathália, que sabia que não deveriam sujar a mesa com comida na hora da refeição. Na sua percepção, Ana Beatriz havia cometido uma “transgressão” que a desqualificava como amiga, embora a transgressão não a envolvesse diretamente. Entretanto, ao perceber que Ana Beatriz continuava aceita por Clara, mudou de idéia e voltou a considerar Ana Beatriz como sua amiga.

Embora Nathalia gostasse de demonstrar sua rejeição pelas colegas, visivelmente a rejeição de Kamille por ela a incomodava, pois reclamava com a professora: *“tia, a Kamille falou que não é minha amiga.”* (Nota de campo 24/03/11). Corsaro (2011, p. 192) observou em crianças de uma pré-escola norte-americana o que ele chamou de estratégia da “negação da amizade”. As crianças faziam tais ameaças com seriedade, frequentemente desistindo de imediato, ou ficando bravas, ou recorrendo ao professor para conforto.

Entretanto, embora Kamille sempre fizesse tal afirmação, nos meses que se seguiram permitia a presença e a participação de Nathália nas brincadeiras, contanto que Nathália se sujeitasse a sua liderança, conforme o episódio a seguir:

Kamille, Leanderson, Sofia, Pedro Dias e Nathália cantam parabéns em volta da mesa da “casa da Maria”. Kamille lidera batendo palmas e é acompanhada pelo grupo. Quando Nathália inicia a brincadeira cantando, Kamille diz “não!”, Nathália para, Kamille inicia a música novamente batendo palmas, Nathália acompanha. (Nota de campo, 11/04/11)

Ferreira (2004) considera que as amizades são encaradas como relações sociais capazes de proporcionar um máximo de gratificação pessoal e um mínimo de danos sociais. As perguntas de Nathália demonstravam uma preocupação, como alguém que dependia de uma senha que abrisse as portas para ser avaliada pelo grupo ou por quem o lidera, para aceitar ou rejeitar a sua presença e o ingresso nas brincadeiras. Com o passar dos dias, percebi que a preocupação de Nathália era procedente, pois ela devia estar se sentindo insegura por ser muitas vezes rejeitada pelos colegas nas brincadeiras, conforme o episódio em que ela é rejeitada por Leanderson, que será discutido no subitem “resolvendo conflitos”.

Corsaro (2011) considera que quando grupos centrais estáveis emergem em culturas de pares, as crianças são geralmente rejeitadas simplesmente porque não são membros dos grupos. Porém esse não era o caso, pois o grupo aceitava outras crianças que se aproximavam. Algumas crianças que são constantemente rejeitadas (Ramey, 1991) podem ser controversas. Essas crianças são ativas, alegres e divertidas, “exercem grande impacto na vida social da sala de aula, mas seus pares não concordam sobre qual é essa influência” (Ramey, 1991, p.87). Em consequência, as crianças controversas raramente são integradas inteiramente às culturas de pares.

Ferreira (2004) refere que tornar-se amigo em uma instituição educativa, além de conferir estabilidade ao sujeito, oferece um suporte afetivo e relacional que abre caminho à inclusão nos grupos. Decorridos dois meses, Nathália e Kamille já haviam criado um vínculo de amizade e demonstravam afeto mútuo, conforme registrado no episódio a seguir: “na hora da chamada, Nathália e kamille, que estão sentadas uma ao lado da outra, de vez em quando se abraçam e trocam beijos no rosto.” (Nota de campo, 05/05/11). Concordando com Ferreira (2004b) ao apontar que as amizades são assumidas como relações sociais estratégicas capazes de assegurar um tipo de reciprocidade com algum ganho social, já que nas *performances* públicas é que as crianças avaliam e identificam seus amigos.

No entanto, nos meses seguintes, Nathália ocasionalmente ainda perguntava para as outras meninas: “*Sofia, você é minha amiga?*” “*Clarinha, você é minha amiga?*” (Nota de campo, 06/06/11). Em outros momentos, ocorreram sucessivas tentativas de confirmação da amizade por parte das meninas. Os diálogos, recorrentes, assemelhavam-se aos anteriores, numa troca de mensagens que indicam que as outras meninas também se importavam em saber se são consideradas amigas pelas colegas.

Estávamos sentadas à mesa, no refeitório.

Clara: “Yasmin, você é minha amiga?”

Kamille: “Yasmin, você é minha amiga?”

Yasmin responde que sim para Clara, e não para kamille. (Nota de campo, 18/11/11).

Nesse episódio, existe uma disputa pela amizade de Yasmin, que se sente na posição de poder escolher. Ferreira (2004a), ao tratar das relações de cooperação e conflito entre as crianças, observa que elas se organizam segundo critérios que as

tornam visíveis dentro do grupo e se fundem em um saber-fazer, conferindo aos sujeitos poder e status.

Ferreira (2004b) assinala que as redes de amizade podem ser vistas como importantes elementos para o processo de reprodução cultural dentro do grupo, porque com os pares (ou ímpares) é que, em última instância, as crianças interagem para construir e expandir suas culturas.

Poveda (2001, apud Corsaro, 2011) considera que as relações entre pares e as amizades são, de várias formas, um reflexo dos valores e das práticas das comunidades e das culturas locais e mais amplas em que elas emergem.

Em alguns momentos, as relações de amizade entre as crianças configuravam-se como estratégicas para a barganha, obtenção de objetos e participação nas brincadeiras. Entretanto, estando eu na situação de adulto atípico e colega das crianças, também passei pela experiência no momento em que Kamille usou a estratégia da amizade para obter o meu caderno:

Kamille vem falar comigo: “Emilia, deixa eu desenhar!”

Eu: depois, agora a professora vai fazer a chamada.

Kamille responde: “você é minha amiga.” (Nota de campo, 27/10/11)

Quanto sentido estava contido naquela afirmação “você é minha amiga”! Poderia significar: os amigos permitem que seus amigos usem seus objetos, ou ainda, lembre-se que sou sua amiga e existem privilégios entre amigos. No momento senti como se ela estivesse me cobrando. Na realidade, a fala de Kamille era como um lembrete, ela estava chamando a minha atenção por eu não estar me comportando como amiga dela, ao negar o caderno.

3.3 A criança que faz registros no caderno

Conforme já foi mencionado no capítulo 2, meu caderno de campo se tornou objeto de desejo das crianças, muitas vezes sendo motivo de disputa entre elas, que pediam: “deixa eu anotar, Emilia!” ; “eu quero desenhar”. As crianças disputavam também para levar o caderno e a caneta quando saíamos da sala: “deixa eu levar”. Eu sempre entregava o caderno para quem tinha feito o pedido primeiro, e a caneta para quem tinha feito em seguida, combinando que ao chegarmos ao refeitório elas me

devolveriam. Porém, em um dia, Clara e Kamille ao disputarem pelo privilégio de levar o caderno encontraram uma solução para o impasse, que relato a seguir:

(...) As crianças estão formando fila para irem ao banheiro, antes do lanche, Clara e Kamille disputam o caderno, então passam a brincar cantando uma música: “blim, blim, vamos jogar o caderno no vaso para se afogar, blá, blá, blá”; enquanto cantam fazem movimentos de vai e vem, ao mesmo tempo em que cada uma segurava uma ponta do caderno fechado. Cantavam e riam de sua brincadeira (...) (Nota de campo, 09/05/11)

O objeto de desejo havia se transformado, por um instante, em objeto de despejo; qual sentido estaria oculto/embutido nessa brincadeira, desejavam realmente jogar o caderno no vaso sanitário? Ou na impossibilidade de ficar com o caderno naquela hora a solução seria destruí-lo, assim não haveria o que disputar? Ou, ainda, estavam apenas exercendo simbolicamente seu poder de decisão no mundo do faz de conta: nós temos o poder de decisão, podemos destruí-lo jogando no vaso? A brincadeira e a música eram pertinentes, uma vez que estavam se organizando para irem ao banheiro.

No relato, percebemos que muitas vezes as crianças usam ou simulam “transgressões” como estratégia para solucionar seus conflitos. No seu mundo da fantasia podem assumir o controle da situação e resolver temporariamente o problema que as incomoda num piscar de olhos.

As crianças estavam sempre disputando também para sentar vizinho a mim, sempre a me chamar: “*senta aqui, Emília!*” O convite era feito em várias ocasiões ao dia: ao sentar no chão, em círculo, na hora da chamada e das novidades; ao sentar às mesas, nas atividades dirigidas; e ao sentarmos à mesa do refeitório. Ao que parece, no convite havia uma segunda intenção, oculta, uma estratégia, pois, por eu estar sentada perto, seria mais fácil para elas terem acesso ao caderno. Como de fato, aconteceram muitas vezes: as crianças que estavam ao meu lado já não pediam, mas puxavam o caderno da minha mão.

Contudo, o episódio que mais chamou minha atenção foi o de Sofia, que embora fosse a mais tímida da turma foi a primeira criança a pegar o meu caderno para escrever, antes mesmo dela se sentir à vontade na turma para se levantar e pegar a cartela com o nome dela na hora da chamada. Entretanto, devido a sua timidez, ela

não pediu para usar o caderno, mas se aproveitou do momento em que me levantei da mesa, sentou no meu lugar e se apoderou do caderno, fazendo lá o seu registro em forma de rabiscos.

Sofia estava sentada no tapete azul, brincando sozinha com uma boneca grande. Estou sentada a uma mesa próxima, fazendo anotações. Levanto por alguns instantes para fazer umas fotos e acompanhar o Matheus que me pediu para fotografar os colegas. Ao retornar para a mesa onde estava sentada, percebo que Sofia está sentada na minha cadeira; então fico observando de longe, enquanto ela rabisca no meu caderno. Deixo que ela fique com o caderno, sem interferir. Volto a sentar à mesa, junto à Sofia, que não se intimida e continua segurando o caderno e a caneta. (Nota de campo, 17/03/11)

Podemos dizer que Sofia, sendo a primeira a usar meu caderno para rabiscar, oficializou esse direito para as outras crianças, abrindo, assim, essa possibilidade, que logo foi solicitada e imitada por outras crianças. Daquele dia em diante tive muitas vezes que negociar com elas o direito de também escrever em meu caderno, pois elas sempre estavam querendo ficar de posse dele. E ao pedirem meu caderno, as crianças usaram as seguintes expressões:

(...) No refeitório, na hora do desjejum, sento à mesa vizinha a Nathália, que enquanto come pede: “deixa eu anotar”. Eu respondo: depois que você tomar o café! (...) Ana Beatriz, que já havia terminado de comer seu desjejum, pede: “deixa eu anotar aí”. Entrego o caderno, ela desenha umas flores (...). Na sala, na hora da chamada, Breno se aproxima e diz: “deixa eu escrever meu nome”. (Nota de campo, 29/03/11)

Nesses pedidos relatados, que ocorreram no meu 15º dia no terreno, todas as crianças usaram as expressões “anotar” ou “escrever” quando pediram o meu caderno. Acredito que as expressões usadas são um indício de que elas consideravam estar a fazer algo semelhante às anotações que eu estava fazendo.

Considerando que a criança da pré-escola não faz distinção entre o desenho e a palavra escrita, pois o desenho é usado como uma linguagem simbólica, uma forma de se expressarem no mundo, avalio que estavam exercendo seu direito, à sua

maneira, de também fazerem seus registros, como atores principais que eram daquele cenário.

3.4 A criança fotógrafa mostrando o que habitualmente não vemos

As fotografias da investigação foram produzidas na sala, durante as atividades dirigidas e nos momentos de atividades livres, e também nos espaços externos e nos demais espaços utilizados pelas crianças. Entretanto, as fotos foram produzidas tanto por mim como pelas crianças, que por iniciativa própria decidiam, sem minha interferência, o que fotografar, onde e como.

As fotos produzidas por mim foram realizadas em alguns momentos específicos, como as do primeiro dia, para o registro das atividades de rotina, e nas datas comemorativas. Todavia, depois de se sentirem mais íntimas comigo e com a máquina, as crianças pediam para usá-la diariamente, o que resultou em um volume de aproximadamente 2000 fotos.

Considerando a participação significativa das crianças na autoria das fotos, nesta seção me detenho a analisar as suas realizações fotográficas, reconhecendo que o “fotógrafo exerce um enorme controle sobre a imagem final, a informação e a mensagem que contém” (Becker, 1974:10).

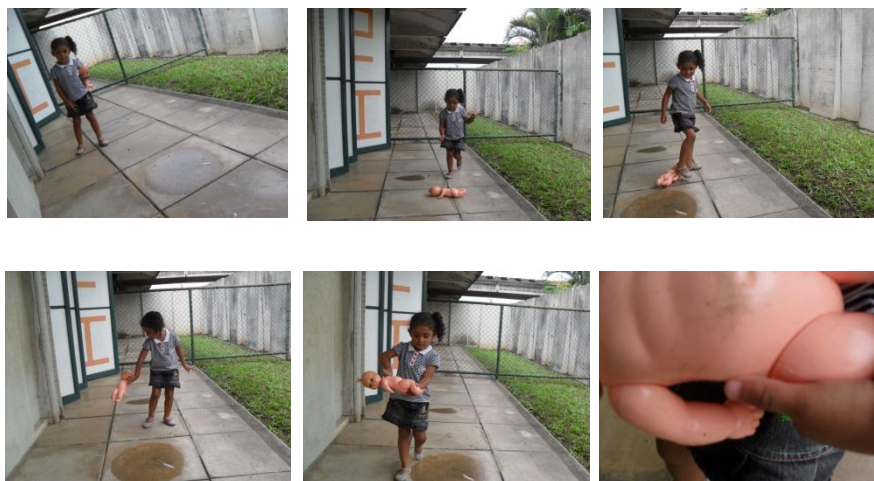
As fotos produzidas pelas crianças, que representam a maioria do acervo produzido, abordaram os seguintes temas: os brinquedos (existentes na sala e trazidos de casa), os colegas, as estagiárias, as professoras, os funcionários de apoio, a investigadora, as mochilas, as garrafas de água, o espaço físico, os equipamentos e mobiliários da sala. Ao serem analisadas, podemos concluir que expressaram os seus interesses, as suas idiossincrasias e os seus sentimentos pelos objetos fotografados. Nas análises, abordamos o aspecto semiótico das imagens recorrendo a Joly (1994), para quem estudar fenômenos sob o aspecto semiótico é “considerar o seu modo de produção de sentido, por outras palavras, a maneira como eles suscitam significados, ou seja, interpretações”.

Nessa investigação, as crianças tinham livre acesso para utilizar a câmera fotográfica; portanto, depois que eu a entregava para a primeira criança que a pedia, não tinha mais o controle de qual criança a tinha usado nem quem era o autor de cada foto, pois passavam a câmera de uma criança a outra. No início, tentei fazer esse

controle, mas verifiquei que seria inviável, pois tive que ficar correndo atrás das crianças e interferindo cada vez que a máquina mudava de mãos, pois tinha que verificar a memória do aparelho para anotar o número da última foto tirada. Acredito que tal atitude, além de interromper a dinâmica da ação das crianças, tirava a espontaneidade do momento. Nesse sentido, com objetivo de evitar esse inconveniente, e ainda concordando com Kolb (2008), que considera que a introdução desses tipos de equipamentos pode alterar consideravelmente o contexto estudado, considero que deixá-las à vontade me pareceu ser a atitude mais adequada. Entretanto, para não perder o contexto das imagens, a cada final de dia no terreno fazia a transferência das fotos para uma pasta do computador, onde eram também incluídas as notas de campo daquele dia.

Diante desse contexto, tive o desafio da interpretação das imagens produzidas, admitindo, conforme Joly (2003) salienta, que “como existem diversos tipos de imagens, existem inevitavelmente diversos tipos de interpretações. Nenhuma mensagem, seja ela qual for, pode se arrogar uma interpretação inequívoca”. Por deixar as crianças agirem livremente, sem ter tido a preocupação de pedir explicações sobre o que fotografavam, é que deixo que as imagens falem por si, reconhecendo que são o registro de um momento que foi fixado num segundo. Concordando com Olivares (2003), quando refere que “qualquer fotografia oferece-nos a imagem de algo que existiu, ainda que de modo efêmero”. Nesse sentido, Sontag (2004) aponta que a fotografia é um “fragmento que faz parte do mundo”, constitui uma “experiência capturada”.

Concordando com Berger (2001), quando refere que “existem coisas que as fotografias não podem dizer”, mas existem outras “que as fotografias dizem muito melhor do que as palavras” considero que as fotos feitas em sequência nos contam uma história, mesmo sem palavras; ao vê-las, podemos entendê-las sem que seja preciso que o fotógrafo explique sua intenção. A complexidade do significado que as imagens expressam pode ser vista nas fotos em sequência de Nathália com a boneca.



Fotos 10-15: Sequência de fotos da transgressão da Nathalia

A “criança fotógrafa” captura uma sequência de imagens onde Nathália propositalmente pisa na boneca e mostra para a câmera, pois sabe que está sendo fotografada (fotos 10 a 15). Essas imagens foram registradas numa área externa à sala, que é pouco utilizada pela professora e pelas crianças, que são impedidas de se locomoverem para lá livremente. A fotografia registrou momentos de “transgressão” em que a criança, “Nathália”, estando livre dos olhares e do domínio dos adultos, demonstrou um comportamento que não teria caso estivesse sendo observada. Analisando os fatos, podemos dizer que o momento registrou a transgressão de quem fotografa, por estar naquele espaço sem a autorização da professora, e de quem é fotografado, que aproveita a ausência de um adulto para pisar na boneca.

As imagens também são capazes de suscitar respostas estéticas e emocionais, assim como intelectuais, (Freedman, 2003, apud Thomson, 2008). Mas são raros os fotógrafos que conseguem capturar em uma imagem as expressões genuínas de um momento. Por vezes as pessoas sorriem e fazem pose para serem fotografadas, fazem um esforço para aparecerem sorridentes, alegres e felizes, mesmo que esses não sejam seus reais sentimentos naquele momento.

As crianças, diferente dos adultos, não disfarçam nem dissimulam seus sentimentos, que assim podem ser captados, mesmo quando sabem que estão sendo fotografadas. Embora a presença da máquina possa alterar os “contextos naturais” (Kolb, 2008) que se pretende observar, quando é usada por um dos seus pares esse

efeito negativo pode ser minimizado. Ao serem fotografadas pelos colegas, as crianças reagem de maneira natural, como vemos na sequência a seguir; momentos espontâneos em que as crianças se deixaram fotografar, onde foi registrada a disputa de Breno para ficar ao lado de Clara na foto e a aproximação de Francisco, que estava atrás observando as intenções de Breno.



Fotos 16 e 17: Breno ao lado de Clara e Francisco, ao fundo

As imagens capturadas por Leanderson confirmam Pais (2006), quando nos aponta que as fotografias são imagens que não tornam visível o invisível, mas que nos convidam a ver aquilo que habitualmente não vemos. Na sua ação de fotografar, Leanderson nos convida a prestar atenção no interesse que Breno estava demonstrando por Clara. Ali, presenciamos a formação de um “triângulo amoroso” que me havia passado despercebido até aquela data; esse tema será abordado na seção “A criança que namora”, deste capítulo. As imagens nos transmitem, ainda, as emoções sentidas por Francisco ao perceber que Breno está tentando conquistar Clara, sua namorada.

Assim, as crianças fotógrafas, atores sociais, produtoras de conhecimento, através de suas fotografias produzidas nesta investigação, nos possibilitaram ver através de seus modos de ver, conforme nos afirma Pais (2006), em que as crianças se apropriam de uma forma de ver o mundo através das suas imagens, captadas como a realidade dos seus modos de olhar, olhares que são formas de conhecimento.

Considero que encarar as crianças como competentes para o manuseio da câmera fotográfica ofereceu-lhes a oportunidade de documentar e tornar visíveis as suas representações acerca do seu mundo na pré-escola (Ferreira & Sarmento, 2008). Além de tornar viáveis suas potencialidades relacionadas à produção de conhecimento como atores sociais.

Assim, nesta investigação, as produções fotográficas das crianças assumiram uma forma narrativa, que veio enriquecer e dar maior densidade aos resultados obtidos, permitindo uma melhor compreensão daquilo que as crianças tinham a dizer sobre as suas culturas de infância.

Considerando, ainda, que as imagens produzidas carregam crenças e valores que as crianças absorvem de sua cultura e de sua sociedade, concluímos que sua linguagem visual teve a autonomia de registrar e, ainda, de transmitir as emoções deste grupo cultural.

3.5 A criança/menina usa Batom

O meu estilo pessoal, modo de vestir e me arrumar, também foi percebido pelas crianças que me examinavam “da cabeça aos pés” e não deixavam de fazer seus comentários sobre os meus sapatos, botas e roupas, como em um dia, em que estava vestida de modo mais formal, as minhas sandálias foram foco de interesse de algumas crianças. Foi em uma manhã chuvosa, as crianças estavam sentadas em círculo nas cadeiras, pois o chão estava frio; a professora fez as atividades de rotina conversando sobre o tempo, dia da semana, o “combinado” onde criaram novas regras de convivência, e fez a chamada com as cartelas:

(...) depois da chamada, a professora Sônia chama as crianças para se sentarem próximo a ela, as crianças sentam no chão enquanto a professora, que continua sentada num cadeira pequena, lê uma história sobre os sentimentos. Continuo sentada na cadeira pequena em que estava participando do círculo, estou próximo às crianças, atrás de Kamille e Francisco. Kamille faz seu primeiro contato comigo, fica mais perto, vira e observa minha sandália, Francisco também se vira, pega no meu pé, olha para mim e sorri. Estou usando sandálias pretas, de tirinhas e salto alto, bem diferentes dos sapatos de salto baixo que eu usei nos dois dias anteriores. Hoje estou vestida de maneira mais formal, pois à tarde irei assistir a uma palestra que será proferida pelo sociólogo, professor/pesquisador William Corsaro, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC. (...) (Nota de campo, 16/03/11).

Em um dia frio de inverno, fui de botas para o CAIC; ao chegar, Clara logo comentou: “*Emilia está de bota, que chique*”. (Nota de campo 07/07/11). Na tarde

do mesmo dia, Clara fez comentários, sobre o fato de eu ter ido de botas, com a mãe (diretora da escola) e uma professora, minha colega da UFRRJ, que depois me relatou o comentário de Clara.

Desde os primeiros dias de minha chegada, além de elas estarem atentas ao que eu vestia, calçava e como arrumava o cabelo, estavam atentas principalmente ao batom que eu usava. No meu segundo dia no terreno, na hora da novidade, estou sentada no chão, vizinha ao Breno, que me olha, se mexe para tocar com os pés em mim, depois me toca no braço e pergunta: “*voxê uja batchom?*” Eu respondo: *uso*. (Nota de campo, 15/03/11).

Acredito que o fato de eu ir para a escola de batom chamou a atenção das crianças, por eu ser a única mulher adulta que usava batom naquela turma. Tenho o hábito de estar sempre de batom, e acredito que a cor do mesmo (rosa pink) chamou a atenção de algumas crianças, tanto meninas quanto meninos (no caso, o Breno). Alguns dias depois, no refeitório, aconteceu o seguinte episódio:

(...) estamos no refeitório, na hora do lanche, Ana Beatriz me chama para sentar-me junto delas. Breno vem se sentar ao meu lado, aponta para os meus lábios e perguntou: “ixo ai xai?” Eu respondo: sai. Então, Clara fala: “seu batom é lindo.” (...) (Nota de campo, 24/03/11).

O batom chamou atenção, em especial, de Clara e Ana Beatriz, que nos dias seguintes mostraram interesse em usar e passaram o desejo:

(...) Estou sentada, fazendo anotações, Ana Beatriz senta-se ao meu lado, fica o tempo todo mexendo comigo, senta-se no meu colo, passa o dedo na minha boca para tirar o batom. As crianças estão sentadas à mesa, manipulando massinha de modelar. Ana Beatriz me pede batom, pego um brilho que tenho na bolsa e passo nela e nas outras meninas, Sofia, Yasmim e Kamille. Ana Beatriz pede o batom e leva para a mesa. (...) (Nota de campo, 28/04/11)

As meninas que demonstravam um interesse maior, além de me pedirem para passar batom, também pediam para segurar, ficar um pouco com ele, e ainda insistiam para levar para casa, como foi o caso de Ana Beatriz, que um dia chegou até a escondê-lo em sua mochila.

Na semana seguinte, estou filmando, Ana Beatriz está brincando na “casinha da Maria”, vem pedir meu batom, pego o brilho que eu trouxe para deixar na sala, passo nela e nas outras meninas, Kamille, Sofia, Yasmim, Clara e Nathália. (Nota de campo, 05/05/11)

Para atender os constantes pedidos das meninas, levei um “gloss” (um brilho em forma de bisnaga), por entender que a cor que eu usava era muito forte para elas e poderia criar alguma situação de constrangimento com os pais, em casa, então o deixei na sala para ser usado pelas crianças, sempre que elas me pedissem. Por medida higiênica, como das vezes anteriores, espremia um pouco de batom no dedo indicador delas para que pudessem se pintar sozinhas, assim elas usavam o mesmo batom, sem haver perigo de contaminação. Entretanto o batom sumiu da estante onde eu o havia deixado, então trouxe outro e passei a ficar com ele na bolsa, pegando-o quando era solicitado.

Clara e Ana Beatriz, além de se mostrarem interessadas em usar, também passaram a trazer batons de casa, para me mostrar em particular ou mostrar a todos na hora da novidade: estávamos no refeitório, as crianças fazendo o desjejum, estou sentada à mesa, junto às meninas, Ana Beatriz diz: “*Emilia, eu tenho um batom*”; tira do bolso e me mostra, é um brilho incolor (Nota de campo, 23/05/11).

Nesse dia, Ana Beatriz trouxe batom pela primeira vez, mas não mostrou na hora da novidade, parecia querer manter em segredo, embora depois tenha oferecido para as colegas e para mim.

(...) Na sala, Ana Beatriz termina a atividade e vem sentar-se à minha mesa, pede para desenhar, entrego o caderno para ela. Ela para de desenhar para pegar o batom, passa nela e oferece a Kamille, e depois passa em mim. (Nota de campo, 23/05/11)

O Breno foi o único menino que, em diversas ocasiões, demonstrou curiosidade em relação ao batom que eu usava. Em um dia, na hora da novidade, estava sentada no chão, em círculo, vizinha ao Breno, que a toda hora encostava a cabeça no meu braço. Então passou o dedo nos meus lábios e perguntou: “*tem batom?*” (Nota de campo, 06/06/11). Breno também demonstrou curiosidade pelo batom que as meninas traziam para a sala:

(...) Breno vem se sentar à nossa mesa, fica quieto. Vê o batom da Ana Beatriz e pede para pegar. Ana Beatriz adverte: “não passa, por que você é homem”. Ela entrega o batom para ele, que examina a bisnaga e devolve, dizendo que sujou as mãos. Nathália pede: “empresta para mim”. Ana Beatriz coloca um pouco no dedo indicador de Nathália, conforme eu fazia com elas. (Nota de campo, 23/05/11).

O pedido “passa batom” era feito quase todos os dias, por todas as meninas, que sempre queriam passar batom, várias vezes. Tive que negociar com elas para passar apenas nos horários em que estavam brincando na sala, depois das atividades dirigidas.

(...) Depois do almoço, ao chegar à sala, as meninas ficam em minha volta. Ana Beatriz, Natália e Yasmin pedem para passar batom. Nathália: “passa batom em mim. Você trouxe batom?” Daniel vem correndo falar comigo, ele quer o caderno, mas Nathália, ao vê-lo junto ao grupo de meninas que esperam pelo batom, diz para ele: “é só menina”. (Nota de campo, 15/08/11)

As meninas, ao terminarem de passar batom, limpavam o dedo sujo em suas roupas, principalmente nas blusas do uniforme; para evitar esse problema, passei a levar cotonetes, que distribuía para cada menina com um pouco de batom. Por isso, às vezes elas me perguntavam se eu havia levado cotonete, conforme Natália perguntou: “Você trouxe cotonete para passar batom?” (Notas de campo, 18/08/11). Portanto, o batom exercia um forte fascínio sobre todas as meninas, que estavam sempre querendo passá-lo e repassá-lo, ou seja, ao retornarem do espelho, imediatamente após terem passado, pediam mais, apesar de já estarem com os lábios todos lambuzados.

É um comportamento natural que as meninas, desde pequenas, gostem de passar batom, inclusive o façam em suas brincadeiras de faz de conta, quando imitam suas mães. Entretanto, atualmente temos visto um interesse incomum das meninas pequenas para usar maquiagem e produtos de beleza, fora do contexto das brincadeiras de faz de conta. Nesse sentido, alguns pesquisadores e estudiosos têm demonstrado preocupação com o uso exagerado de maquiagem pelas meninas; embora esse não seja o caso das meninas de minha investigação, apesar de que algumas pedissem o batom logo que me viam chegar, isto é, fora do contexto das

brincadeiras de menina, com era o caso de Clara e Ana Beatriz. A sequência de fotos, em seguida, ilustra bem o interesse que Clara demonstrava pelo batom.



Fotos 18 a 22: Sequência de fotos de Clara passando batom ao lado de Breno.

Na sequência de fotos, as imagens nos mostram Clara sentada ao lado de Breno, concentrada, passando o batom que havia ganhado da investigadora naquele dia, na hora da novidade, no início da manhã. Clara parece não conseguir dar por encerrada a ação, ficando com o batom na mão durante toda a manhã, passando-o e repassando-o continuamente, não desviando a atenção dele nem mesmo quando estava interagindo com os colegas. Ao final da manhã, o nível do conteúdo do batom já estava abaixo da metade.



Foto 23: Breno abraçando Clara

Na foto, enquanto Deiveis e Kauã seguram seus cavalos e se posicionam para a foto, Clara segura o Batom com a mão esquerda e tenta se equilibrar ao receber o forte abraço de Breno, que lhe aperta a cintura e encosta a cabeça em seu ombro.



Foto 24: Clara e Breno no jardim externo

No jardim externo à sala, as crianças brincam. Breno, que nesse dia está decidido a ficar ao lado de Clara, a segue para todos os lugares que ela vai. Ele faz pose para a foto sempre que o colega com a câmera fotográfica o chama, mas Clara parece não dar muita atenção ao colega; embevecida, só tem olhos para o batom, nem se importa em olhar para a câmera ao ser fotografada.



Foto 25: Meninas passando batom

As meninas (Sofia, Ana Beatriz e Kamila, foto nº 25), reunidas, conversam segurando seus batons; Sofia limpa o excesso de batom no canto da boca, Ana Beatriz contrai os lábios para espalhá-lo melhor. Ana Clara, que se afasta do grupo, passa batom enquanto caminha. Clara, que está afastada do grupo, também se ocupa em passar batom (fotos 26 e 27). Considero que o fato de cada menina ter ganhado o seu próprio batom, e poder passá-lo sem o auxílio de um adulto, contribuiu para que elas o passassem várias vezes durante aquela manhã.



Fotos 26 e 27: Clara passando batom.

O uso de maquiagem no dia a dia tem se tornado muito comum entre as meninas, entretanto essa prática tem atingido as meninas cada vez mais cedo, na pré-escola. Orenstein (2010), autora do livro *Cinderella ate my daughter* (Cinderela devorou minha filha), critica duramente a tendência *girly* que tomou conta das meninas do mundo ocidental. A autora acredita que a ênfase no gênero, desde cedo, resulta em uma sexualidade precoce, a preocupação exacerbada com a beleza e o corpo e autoestima centrada no olhar dos outros.

Para a historiadora Del Priore (2000, p. 96), a construção social de uma identidade feminina está calcada, nos dias atuais, "quase que exclusivamente na montagem e escultura desse novo corpo... um corpo cirúrgico, esculpido, fabricado e produzido, corpo que é o centro das atenções e fetiche de consumo". Nesse contexto, Felipe (2003, p. 126) alerta que tal preocupação tem atingido não só as mulheres, mas também as meninas, que em suas falas e comportamentos demonstram uma grande preocupação com a aparência. Nesse sentido, temos o exemplo da fala de Kamille, a menina mais alta e mais gorda da turma, que estava acima do peso e tinha acompanhamento nutricional na escola. Ela sempre tinha muito apetite, comia rápido e queria repetir, mas no refeitório as repetições eram controladas pelas professoras e estagiárias do setor de nutrição. Um dia ela falou para a estagiária do refeitório, que a observava: "*tia, eu vou virar uma Barbie.*" O comentário de Kamille demonstra que ela tinha consciência de que deveria emagrecer, ou que seu corpo não correspondia ao modelo "adequado" representado pela *Barbie*. Portanto, ao apresentarem esses comportamentos, as meninas não estão fazendo mais do que repetir os modelos disponíveis na sociedade.

Comportamentos de consumo vêm sendo largamente discutidos por sociólogos, psicólogos e historiadores. Oliveira (2003), em seus estudos sobre "a criança e a família perante o consumo", concluiu que a criança adquire uma espécie de cidadania como consumidora, sendo influenciada pelos *mass media*. Assim, vemos o ator social "criança menina", que desde a infância é influenciada pela mídia, absorver hábitos de mulher adulta. Nesse sentido, Del Priore (2000), abordando a subordinação da mulher e a mídia, ressalta:

Mais do que nunca, a mulher sofre prescrições. Agora, não mais do marido, do padre ou do médico, mas do discurso jornalístico e publicitário que a cerca. No início do século XXI, somos todas obrigadas a nos colocar a serviço de nossos próprios corpos. Isso é, sem dúvida, uma outra forma de subordinação. Subordinação, diga-se, pior do que a que se sofria antes, pois diferentemente do passado, quando quem mandava era o marido, hoje o algoz não tem rosto. É a mídia. São os cartazes da rua. O bombardeio de imagens na televisão. (Del Priore, 2000, p. 15)

Felipe e Guizzo (2003, p. 127) apontam que as propagandas de brinquedos dirigidas às meninas investem na ideia do cultivo à beleza como algo inerente ao feminino, aliada sempre ao supérfluo e ao consumo, ou seja, não basta ter apenas a boneca *Barbie*, *Susi* ou *Polly*, é preciso ter todos os modelos e variações da mesma boneca e seus respectivos acessórios. Felipe (1999) adverte, ainda, que outros itens se somam aos brinquedos, tais como produtos de maquiagem, roupas, calçados, perfumes etc., na tentativa de reafirmar a beleza e a vaidade como uma "essência" feminina.

Nessa perspectiva, além da indústria de brinquedos ter desenvolvido produtos de maquiagem para as bonecas, linhas específicas de maquiagem infantil têm chegado às prateleiras das lojas, que já têm instalado até provadores para as crianças.

Na minha pesquisa no Pré-I B, verifiquei que, entre o grupo das meninas, Clara demonstrava em seus comentários, na hora da novidade, que já sofria essa influência: *“minha mãe vai comprar um batom de cheiro de perfume.”* (Nota de campo, 15/08/11).

Também, ao apresentar suas novidades trazidas de casa, demonstrou que já era consumidora desses produtos, conforme a novidade que ela apresentou para a turma, no episódio que relato a seguir:

(...) Clara mostra sua novidade: uma bolsa de menina contendo celular com batom dentro e uma máquina fotográfica, de brinquedo, um batom rosa e um esmalte, de verdade, e uma boneca de cabelo azul. (Nota de campo, 18/04/2011)

Nesse dia, durante as atividades livres, na “casa da Maria” as meninas usaram o batom e o esmalte da Clara, que concordou em emprestar para elas. O esmalte era

outro item de beleza apreciado por algumas meninas, que sempre estavam de unhas pintadas.

No refeitório, na hora do almoço, Natália senta-se próximo a mim, percebo que suas unhas estão pintadas de azul e pergunto: quem pintou? Natália responde: “foi a amiga de “fulana” (não entendi o nome que ela falou) que pintou”, e depois acrescenta: “eu brinquei, eu pinteí”. (Nota de Campo, 06/06/11)

Mas as unhas de Nathália estavam bem pintadas, pareciam ter sido pintadas por uma manicure ou outra pessoa adulta. Sofia também foi uma das meninas que, além do batom, demonstrou especial interesse em esmaltes.

Estamos no banheiro, antes do almoço, Sofia pega as minhas mãos, olha minhas unhas, que estão sem esmalte, e fala: “Emilia, traz o esmalte para pintar minha unha”. (Nota de campo, 04/10/11)

Embora eu não estivesse com as unhas pintadas, deduzo que Sofia achou que eu, como mulher adulta, poderia trazer esmalte para ela, já que eu havia trazido o batom. Para além dos produtos de beleza consumidos, as meninas, antes mesmo de aprenderem a ler, também se divertem na internet, nos sites com brincadeiras interativas online de maquiagem e roupas para meninas. Além dos jogos, também é muito fácil encontrar na internet vídeos com meninas, bem novas, na faixa dos 4 e 5 anos, usando maquiagem e ensinando truques de beleza.

Assim, nossas meninas estão sendo estimuladas, cada vez mais cedo, a utilizarem maquiagem no dia a dia, considerando que como atores sociais, que influenciam e são influenciadas pela sociedade em que estão inseridas, elas reproduzem a cultura imposta para as mulheres em nossa sociedade ocidental, em relação à preocupação com a beleza.

3.6 A criança que demonstra seus sentimentos - amizade e cumplicidade estabelecidas com a investigadora

Ao final de 15 dias no terreno, minha relação com as crianças já estava clara e bem definida para elas. Senti que embora fosse considerada como um adulto diferente, elas sabiam que às vezes podiam buscar em mim proteção e apoio, numa relação de confiança e amizade. Assim, embora entendendo que não era “tia”, algumas vezes recorriam a mim em busca de ajuda. Um dia, Sofia falou no meu ouvido: “*quero ir ao banheiro, quero fazer xixi*”. Fui com ela ao banheiro. (Nota de campo 29/03/11).

Sofia é uma menina muito tímida, que fala pouco e não se aproxima muito dos adultos da sala, entretanto recorreu a mim, numa demonstração que eu era uma pessoa em quem ela podia confiar para falar que queria ir ao banheiro. Às vezes os pedidos das crianças eram ignorados pela professora ou pela estagiária, que pediam para a criança esperar. Diante disso, tomei a iniciativa de levá-la, primeiro por ter sido solicitada por ela e precisar corresponder a sua confiança, e segundo por entender que as necessidades fisiológicas das crianças devem ser atendidas prontamente, o que nem sempre acontecia naquela sala de pré-escola.

Em outra ocasião, estava na sala com as crianças esperando a hora de ir lanchar no refeitório; a professora havia saído por uns minutos, estávamos eu e a estagiária, que se ocupava em retirar os colchonetes e levá-los para outra sala; começou a trovejar e algumas crianças demonstraram medo:

(...) O tempo fica nublado, começa a trovejar. Carlos Eduardo fala que está com medo. Kauã, que está um pouco afastado, também fala que está com medo, então o chamo para ficar perto de mim. Ele vem e os outros (Leanderson, Carlos Eduardo e Breno) também se aproximam dizendo que estão com medo. Começa a chover e, à medida que aumenta de intensidade, os trovões diminuem (...) (Nota de campo, 05/04/11)

Naquele momento, ao perceber que as crianças não tinham a quem recorrer, assumi por alguns minutos uma postura de adulto protetor, que não tinha medo de trovão e poderia protegê-las.

Estávamos no final do mês de agosto e eu havia planejado uma viagem para Portugal no começo de setembro, a fim de ter sessões de orientação sobre a minha tese. Então, em meu último dia com eles antes da viagem, pedi para conversar com

as crianças na hora em que estávamos sentadas em círculo durante as atividades de rotina, depois da chamada e das novidades.

A professora Maria do Socorro fala para a turma que eu tenho uma novidade para contar. Então explico que vou para longe, vou pegar um avião e vou para outro país chamado Portugal. Digo que vou mostrar ao meu professor as fotos, os filmes, os cadernos. Explico que na próxima semana não estarei presente na sala, mas quando voltar de viagem ficarei com eles novamente. As crianças ficam quietas escutando minha explicação, ninguém fala nada, a professora passa a fazer a leitura da história, são frases de um livro sobre animais (são frases que rimam). Então Nathália se aproxima de mim e pergunta: “cadê o avião, está na escola”? Eu respondo: está no aeroporto, o avião é grande. Depois da história, a professora passa a explicar a tarefa do dia. (...) enquanto a professora explica a tarefa do dia, Nathália vem para perto de mim, à mesa, põe as mãos em volta do meu pescoço, me abraça forte e diz: “vou sentir saudade”.

Eu: eu também vou.

Nathália: “me leva no avião? No avião pode ir criança?”

Eu: “pode”.

Nathália: “vou pedir pra minha mãe”. (Nota de campo, 25/08/2011)

Nesse episódio, Nathália demonstrou que havia criado um vínculo forte comigo. Normalmente, os investigadores desenvolvem vínculos especiais com algumas pessoas no terreno (Ferreira, 2004; Corsaro, 2005). Nesse sentido, Nathália havia se tornado uma pessoa importante também para mim, por ter sido a primeira criança a me chamar pelo nome e, assim, colaborar com a pesquisa me aceitando como um adulto atípico, e ainda sendo uma informante. Ela era uma menina esperta, ativa, participativa e falante, embora às vezes não fosse compreendida por alguns colegas que a rejeitavam nas brincadeiras. Outras crianças, além de Nathália, também estabeleceram e mantiveram uma relação mais próxima comigo. Breno foi um dos meninos que sempre estava por perto querendo sentar-se ao meu lado e escrever no caderno.

A responsável pelo turno da tarde, professora Laís, no dia do seu aniversário, trouxe bolo e pipoca para a turma, que foram servidos na sala, na hora do lanche. As crianças encheram bolas para enfeitar a sala e cantaram parabéns para a professora. A turma do Pré-I A também foi convidada para participar da comemoração, junto com sua professora Alice.

(...) estou sentada, conversando com a professora Alice, da turma do Pré-I A, Breno se aproxima e me entrega um balão com o nome dele e um rosto desenhado.

Breno: “toma, é você!”

Eu: obrigada, Breno!

A estagiária da turma do Pré-I A havia desenhado um rosto e Breno havia escrito as três primeiras letras do nome dele; achei muito interessante e pedi para tirar uma foto dele com o balão. (Nota de campo, 15/08/11)



Fotos 28: o balão do Breno



Foto 29: o nome do Breno no balão

Kauã era a criança mais nova da turma e por isso eu tinha uma atenção especial com ele, que sempre me procurava quando precisava de ajuda, como no dia dos trovões; às vezes simplesmente se achegava, procurando o meu colo.

Depois do parquinho, as crianças vão beber água, vou para a sala, estou sentada; Kauã, que ficou na sala enquanto todos foram beber água, se aproxima de mim e me entrega uma flor, uma papoula, e diz: “toma, é sua”. (Nota de campo, 25/04/2011)

Kauã havia pegado a papoula em um jardim interno da escola, no caminho, ao voltar para a sala. Considero que as ações das crianças foram desencadeadas em consequência da relação de carinho e respeito que eu tinha com elas. As crianças gostam de ser bem tratadas, percebem facilmente quando alguém gosta delas e, então, são recíprocas aos sentimentos dos adultos. Os gestos de Breno e Kauã me surpreenderam pela espontaneidade e naturalidade da ação de me presentear, com uma bola e uma flor, objetos que para eles deveriam ter algum valor simbólico.



Foto 30: a flor de Kauã

3.7 Cumplicidade com a investigadora

A construção da visão de mundo produzida pela criança é realizada por meio de sua contínua relação social, com os pares e com os adultos, em contextos sociais que vão se entrelaçando. Martins Filho (2007) considera que é socializando-se com os *outros* que as crianças vão descobrindo suas próprias especificidades, como também as especificidades dos que com ela convivem.

Nessa perspectiva, posso argumentar que sendo considerada uma adulta especial, uma amiga para as crianças, os laços desenvolvidos possibilitaram participar de algumas situações em que também foram estabelecidas ações de cumplicidade entre nós.

Estávamos sentados em círculo na hora da chamada, esperando a professora Sonia, que havia se ausentado para pegar um livro na biblioteca, fiquei só com as crianças, então Yasmim me chamou: “*Emilia, vem ver!*” As crianças haviam semeado milho no vaso que se encontrava na área interna contígua à sala, separada por portas que funcionavam como divisórias. Fui com elas e vi que os pés de milho já estavam com uns 10 cm de altura. Depois voltamos para a sala, mas entramos por uma das portas que ficava em frente à mesa da professora. Em cima da mesa, vimos um vidro com um peixinho de aquário.

As crianças perguntam: “o que é?”

Eu: é um aquário. Deve ser a novidade da professora Sônia, vamos fazer de conta que não vimos. Olhamos o peixe e corremos para os nossos lugares, a professora volta e começa a chamada. Na hora da novidade, a professora fala: “hoje eu trouxe uma novidade para mostrar para vocês. Vocês vão adorar”. Ana Beatriz troca olhares comigo. Todas ficamos quietas, fazendo de conta que não havíamos visto antes. (Nota de campo, 09/06/11)

3.7.1 Tirando as dúvidas com a investigadora

(...) estou sentada à mesa com Matheus e Francisco, que fazem a atividade dirigida do dia, colar raspas de lápis em um desenho de um peixe para imitar as escamas. Matheus começa uma conversa comigo:

Matheus: “Emilia, por que dorme?”

Eu: o quê?

Matheus: “por que dorme, aqui na escola?”

Eu: para descansar.

Matheus: mas eu não fico cansado. Descanso dentro do ônibus.

Eu: no ônibus não pode, você perde a hora de descer.

Francisco: “em ônibus de viagem pode.”

Matheus: “carro dorme?”

Eu: não.

Matheus: “peixe tem escama na cara?”

Professora: “tem, vai ver.”

(Nota de Campo, 09/06/11)

Matheus, por algum motivo, passou por uma fase em que não queria ficar depois do almoço na escola; chorava e dizia que queria ir ficar com a mãe. Ficava sentado chorando e não queria tirar os sapatos nem se deitar. Algumas vezes fiquei conversando com ele para acalmá-lo, enquanto a professora e a estagiária colocavam as crianças para dormir.

Depois do almoço, enquanto a estagiária Diana arruma os lençóis nos colchões e a professora organiza as crianças para deitarem, Matheus conversa comigo:

Matheus: “Emilia, você vai ficar?”

Eu: eu vou almoçar.

Matheus: “não precisa. Fica”.

Eu: eu estou com fome.

Eu: professora Sônia, eu posso ir almoçar?

Professora: “pode! Você volta logo? Come tudinho que você está muito magrinha. Ela não está magrinha?”

Crianças respondem: “está!” (Nota de campo, 09/06/11)

Corsaro (2011) considera que as crianças buscam, nos cuidados adultos e nos pares, laços emocionais e sentimentos de segurança estabelecida pela primeira vez nas famílias (Giddens, 1991; Ladd, 1992 apud Corsaro, 2011, p.132). Assim sendo, o processo de socialização não consiste só em uma constante adaptação das crianças

ao universo social, mas também exercem seu papel, como ator, na dinâmica da constituição desse universo.

3.8 Crianças e suas relações com os adultos

Diariamente as crianças entravam em contato com no mínimo seis adultos que interagiam diretamente com elas de forma mais estável. O grupo era composto, no turno da manhã, pela professora Sonia e a estagiária Diana, que foi substituída em setembro pela Monique; no turno da tarde, pela professora Laís e a estagiária Daniele, que depois foi substituída em maio pela Verônica. Essas quatro pessoas de contato diário poderiam desenvolver vínculos fortes de relacionamento; entretanto, ao chegar o final do ano, a turma havia passado por três substituições de professoras no turno da tarde (a primeira professora, que ficou durante o mês de fevereiro, anteriormente à minha chegada, foi substituída pela Nídia, que depois foi substituída pela Laís). Alguns dias antes da substituição da professora Nídia, Ana Beatriz comentou comigo que ela iria sair da turma:

No refeitório, enquanto almoça, Ana Beatriz comenta: “a tia Nídia não quer mais ficar na nossa sala, ela arranhou outra sala para ficar. Depois do almoço vem a tia Verônica ficar com a gente, e uma professora daquela sala perto do banheiro dos meninos.” (Nota de campo, 19/05/11)

Naquele dia, depois do almoço, a professora Nídia veio assumir normalmente a turma e não falou que iria sair, então fiquei imaginando por que Ana Beatriz teria inventado aquela história. Entretanto, a professora Nídia foi, realmente, substituída pela professora Laís um mês depois, confirmando a informação de Ana Beatriz.

Até mesmo a professora Sonia, do turno da manhã, de presença mais estável, teve algumas faltas ocasionais, por motivos pessoais, e tirou uma licença de oito dias, por ocasião do nascimento do neto. Nessas ocasiões, ela foi substituída pela professora Maria do Socorro. Havia ainda as três professoras das atividades complementares: psicomotricidade, brinquedoteca e da hora do conto; essas atividades aconteciam em dias específicos da semana, à tarde. Havia também as “tias” Elaine e Glória, que acompanhavam as crianças nos ônibus, e que foram presença constante nas idas e vindas da escola para casa e de casa para a escola, com

as quais as crianças criaram laços fortes. Acrescente-se ainda a minha presença, durante nove meses, e a presença esporádica dos alunos dos cursos de licenciatura da UFRRJ que iam fazer estágio, mas não criavam vínculo com as crianças, por terem passagens rápidas.

A alta rotatividade de adultos na turma parece que não causava transtornos às crianças, que logo se adaptavam às novas professoras. Entretanto, talvez por isso foram raros os momentos em que presenciei expressões de carinho e afeto das crianças para com as professoras e estagiárias.

Nesses momentos de ausências e transições de professoras, verifiquei que minha presença representava, de certo modo, um ponto de apoio, pois as crianças se achegavam a mim como alguém que elas poderiam recorrer quando necessitavam. Diariamente as crianças eram submetidas a uma rotina fixa, onde a maioria das atividades era direcionada para a aquisição de habilidades e competências para a alfabetização; mas o controle excessivo da execução das atividades impedia a autonomia e a criatividade. Desse modo, as crianças eram orientadas em todos os momentos na hora das atividades dirigidas, que eram feitas junto com a professora e a estagiária, que supervisionam e orientam individualmente cada criança, para colar ou pintar no local certo do desenho impresso na folha, sem “errar”, até mesmo na hora do desenho “livre”. Arroyo (1995, p. 20-21), ao questionar sobre o significado da pré-escola, adverte:

(...) significa que entre os cinco/seis anos de idade a criança já tem que estar pré-escolada, já tem que dominar, se possível, habilidades de leitura, de escrita, porque assim evitamos a reprovação na primeira série.(...) Não vai ser esta a nossa direção. Não queremos escolarizar precocemente. Não queremos que a criança não viva a infância em nome de uma escolarização precoce. (Arroyo 1995, p. 20-21)

Desse modo, o foco da pré-escola é preparar a criança para seu futuro como adulto, concordando com Qvortrup (2010) quando argumenta que a origem da natureza burocrática da escola está no foco do funcionamento da escola como dispositivo que transforma crianças imaturas e não qualificadas em adultos produtivos.

Nessa perspectiva, no cenário da educação infantil, “o direito a voz” da criança ator se resume a falar na hora da novidade e em outras horas em que for solicitada pela professora, nos outros momentos ela é reprimida e repreendida para ficar sentada e não fazer barulho para não incomodar.

Na turma do Pré-I B o controle sobre as crianças era exercido até mesmo nos momentos em que ela deveria poder brincar livremente. A professora Sonia e a estagiária Diana interrompiam as brincadeiras em vários momentos, seja para chamar a criança na sua vez de ser orientada nas atividades, seja para reclamar de seu comportamento, reclamar do barulho ou intervir nos conflitos.

As crianças estavam brincando na “casinha da Maria”, Kamille liderava a brincadeira:

(...) Kamille coloca um vestido no cabideiro e fala: “eu sou a mãe”. Ela prepara um “bolo” e canta parabéns junto com Pedro Lucas. Kamille canta em voz alta: “parabéns pra você, muitos anos de vida, é big, é big, é hora, é hora, Ra-ti-bum, 1, 2, 3, Leanderson”. Ana Beatriz, que estava disputando um brinquedo com Leanderson, vem participar, pulando e batendo palmas enquanto canta. Leanderson também se aproxima batendo palmas, Kamille fala seu nome no final da música. Nesse momento, a estagiária Diana se aproxima, com um gesto ríspido, mão direita erguida em direção a Kamille e Ana Beatriz, adverte-as para que parem de fazer barulho. Kamille fica constrangida, baixa a cabeça, a estagiária sai (...) (Nota de campo, 28/04/11)

Nesse dia, a professora Sonia, que estava resfriada, embora estivesse em sala, havia pedido à estagiária Diana que assumisse a liderança no controle da turma.

Em outro dia, estávamos na sala, depois do almoço. As meninas, que tinham retornado do banheiro antes dos meninos, estavam sentadas a uma mesa conversando, enquanto esperavam os colchões serem arrumados. A conversa começou em forma de brincadeira, onde elas, com os telefones de brinquedo, falavam sobre mamar no peito. Kamille liderava a brincadeira, eu estava sentada a uma mesa próxima e, ao perceber o rumo da conversa, liguei a filmadora, registrando a seguinte cena:

(...) Kamille conversa com Clara, Yasmim, Nathália e Ana Beatriz, sentadas à mesa. Leanderson, que havia chegado à sala, se aproxima da mesa e fica em pé atrás de Yasmim, abraçando-a pelo pescoço.

Kamille diz: “é assim, ninguém pode ver. Eu vou tirar o casaco”. Abre o casaco e fala novamente: “é assim, ninguém pode ver. Só as meninas, menino não”.

Nathália: “eu posso”.

Kamille: “então vem aqui”.

Leanderson se abaixa, fica agachado embaixo da mesa das meninas.

Kamille puxa a blusa que estava sob o casaco aberto, alargando o decote para baixo, se curva, fica bem perto do rosto de Clara; a estagiária fala de longe, de forma ríspida: “Kamille! O que é isso?” As meninas se viram para olhar a estagiária, Kamille fecha o casaco, elas voltam a brincar de falar ao celular. (Nota de campo, 19/05/11)

Em outras ocasiões, os adultos, mesmo estando presentes, estavam ausentes para atender as necessidades da criança. Em outra cena, que também foi gravada em vídeo, Sofia vem me dizer que quer fazer xixi; como eu sempre fazia, falei para ela pedir à estagiária Diana, que ao ouvir o pedido argumentou: “*eu falei para esperar para a hora que formos lavar as mãos*” (Nota de campo, 09/06/11). Eu havia assumido a estratégia “reativa” recomendada por Corsaro (2007), que permite que adulto/investigador interaja com as crianças quando solicitado, mas não intervindo em conflitos que surjam, para que não seja confundido com um adulto da instituição, que impõe ou cobra regras. Assim, também havia assumido a postura de não levar as crianças ao banheiro, a não ser em caso excepcional, como havia feito na última semana, levando Sofia, conforme relatei em sessão anterior. Estava na hora da atividade livre, a professora Sonia havia se retirado da sala e deixado a turma aos cuidados da Diana, que estava sentada a uma mesa organizando os trabalhos das crianças daquela manhã e, portanto, não estava atenta ao que se passava a sua volta, nem disponível para atendê-las.

A interação da estagiária com as crianças e o seu modo de falar, com rispidez, refletia um pouco de impaciência e falta de respeito pelas necessidades individuais das crianças.

Os relatos apresentados confirmam Picaço (2008), quando aponta que a organização do tempo e do espaço nas escolas de Educação Infantil tem se

estruturado com base nas necessidades do professor. As atividades na pré-escola enfatizam o professor como o centro, aquele que conduz e ensina; o aluno/criança é somente aquele que aprende. Entretanto, as crianças resistem aos modelos impostos de dominação que as calam e sufocam.

(...) as crianças estão sentadas nas cadeiras, em círculo, cantam, batendo palmas, a música de introdução para a chamada: “a minha escolinha eu não falto mais, porque a chamadinha minha tia faz”. Ao terminarem de cantar, a professora reclama: “na hora de cantar não pode gritar, não, Clara, senão vai ficar com a garganta irritada, doendo, aí fica vermelha e começa a doer, aí vem a febre, não é Breno? Fica doente e vai para o hospital”. Enquanto a professora dirige a palavra a Breno, Clara se levanta e sai sem pedir permissão; ao se encontrar fora da roda, “dá língua” para a professora (coloca a língua para fora), numa atitude de protesto; olha para a professora, vira-se e vai beber água. Depois fica em pé, atrás da cadeira de Sofia, conversa com ela, passa a mão no rosto dela, e só depois de algum tempo vai se sentar. A professora, que está escutando os comentários de Nathalia sobre a ida de sua avó para o hospital, ignora o comportamento de Clara (...) (Episódio gravado, 18/08/11)

Nesse episódio, Clara reage aos comentários da professora de forma indisciplinada, que poderíamos dizer até desrespeitosa, pois o ato de mostrar a língua para alguém, entre as crianças, tem um sentido de ofensa. Contudo, naquele dia a professora estava dando especial atenção ao comportamento de Clara, por ela e Breno estarem sentados juntos e conversarem na hora da rodinha. Os dois conversavam, Breno acariciava o rosto de Clara e não davam muita atenção à professora. Pelo que se pode perceber no vídeo, a voz de Clara não estava se destacando das demais crianças, portanto ela pode ter se sentido injustiçada. Entretanto, embora a professora tenha visto a atitude rebelde de Clara, não reagiu, talvez por ter sido surpreendida e não saber o que fazer, ou por estar sendo filmada, ou ainda pelo fato de Clara ser filha da diretora, o que a deixava numa situação de tratamento privilegiado. Acredito que a professora teria reagido de forma diferente se a atitude de mostrar a língua tivesse partido de outra criança.

Nesse contexto, Lima (2007) argumenta que a vinda da criança para a instituição tem, entre outros, um objetivo claro e determinado: aprender certos conhecimentos e dominar instrumentos específicos que lhe possibilitem a aprendizagem. Portanto, considero que para que a criança possa se expressar como um sujeito de direitos,

portadora de saberes e produtora de cultura no contexto da Educação Infantil, é necessário que o adulto/educador e a escola também reconheçam esse direito e se modifiquem para atender a criança como ator social.

Aquino e Vasconcellos (2011), ao refletir sobre as práticas presentes na educação infantil, que são abordadas nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, apontam para dois pontos polêmicos que são expressos em duas tendências pedagógicas. A primeira tendência revela-se em práticas que destacam aspectos do desenvolvimento, a “socialização” e a formação de “hábitos, habilidades psicomotoras”, como objetos únicos ou principais; a segunda tendência se desenvolve em práticas com ênfase no treinamento, visando à escolarização posterior, pautando-se em ideias de “prontidão para a alfabetização e para o cálculo” (Aquino e Vasconcellos 2011, p. 179).

Desse modo, o grande desafio da escola é criar práticas que: “respeitem as identidades, promovam o desenvolvimento, a expressão, a convivência e a aprendizagem e criem ambientes de prazer e ludicidade, nos quais as crianças possam ir se apropriando dos modos de vida, nos diferentes contextos de sua realidade social” (Aquino e Vasconcellos 2011, p. 180).

Essas crianças-atores, em presença e em confronto, no seu duplo papel de alunos e crianças membros de um grupo cultural específico, em função da interpretação das situações vivenciadas dentro do seu grupo, originam resistências em desafio à ordem estruturada existente. Para Afonso (1991), o poder funciona como uma “ação de imposição, subordinação ou capacidade de influência que implica relações assimétricas entre e dentro de unidades sociais diversificadas” (Afonso, 1991, p. 33). Concordando com Elais (1998, p. 244), ao apontar que “alguém exerce poder sobre nós na medida em que nós dependemos mais de alguém que ele depende de nós”, na sociedade o adulto exerce poder sobre a criança que depende dele para protegê-la. Assim, a concretização da ação da criança-ator é evidenciada na relação com o outro, a partir da interpretação das situações e dos contextos, resultando de um processo constante de renegociação. Na dialética do poder, o processo onde as relações do cotidiano são continuamente reinterpretadas e redefinidas, as relações de dominação entre adulto e criança são reconfiguradas. Em qualquer relação social, esta assimetria de poder variará em função dos contextos e dos processos de interação,

onde a interpretação das situações joga um papel fundamental na definição de quem detém o poder e em que grau ele é exercido.

Desse modo, a exposição das relações de poder entre adultos e crianças, no contexto da pré-escola, revelou uma dialética nas relações geracionais, onde, no que concerne ao direito da criança de expressar opinião e tomar decisões na escola, predomina uma dominação adulta.

3.9 A criança que chora - Os choros incompreendidos

Sempre que alguma criança chorava a professora tinha uma explicação para justificar que não era nada sério, que não havia motivo para preocupação, como no dia em que Lorrان chegou atrasado e chorando.

(...) Lorrان chega chorando, fica chorando sentado à mesa, diz que está passando mal. A professora, então, vira-se para mim e comenta que ele fica assim quando vai dormir na casa da avó. (Nota de campo, 16/03/11)

A professora não procura saber os reais motivos pelo qual a criança está chorando, não conversa com ela e nem procura consolá-la, ignorando, assim, seus sentimentos e comentários. No mês seguinte, ela agiu da mesma maneira durante as atividades de rotina, na hora da chamada:

(...) Lorrان está chorando, a professora não entende o motivo e comenta comigo que ele está muito manhoso; todavia, enquanto todos estavam participando da chamada, Pedro Dias levantou-se, foi até a mesa onde estavam as garrafas com água e bebeu da garrafinha do Lorrان. Falo para a professora o motivo do choro de Lorrان, então ela explica para a turma que não pode beber água na garrafa do colega (...) (Nota de campo, 1/04/11)

A voz da criança se faz também por meio de seu choro, que o adulto muitas vezes, precipitadamente, interpreta como manha. Portanto, para assumir a voz da criança como legítima na sua forma de comunicação e relação, mesmo quando os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas lhes atribuem, é preciso romper com concepções que avaliam as suas ações e conhecimentos como imperfeitos, errados,

considerando-as como atores superficiais (Waksler, 1991; Mackay, 1991; Mayall, 1994).

3.10 Crianças/crianças e as amizades entre pares e a resistência à participação de colegas nas brincadeiras

Mesmo quando participam juntos na mesma interação, os vários atores, com diferentes níveis de competência e conhecimento, de interesses, papéis, poderes e de capacidades de ação, experimentam as realidades sociais de formas distintas.

As informações acerca dos mundos sociais das crianças e dos seus sentimentos de ator social revelam que, de modos muito variados, elas exploram, negociam, confrontam, desafiam, resistem, desenvolvem, procuram afirmar e manter um determinado posicionamento social na complexa rede de relações sociais.

Nas suas relações como grupo social organizado, fazem intervir ora os jogos de alianças e solidariedades que alicerçam o mundo sócio-afectivo das suas amizades e amores, ora os jogos de poder, lutas, resistências e exclusões que as diferenciam e hierarquizam internamente, segundo ordens de gênero, etárias, de classe e estatuto, que vão estruturando no seu relacionamentamento.

O episódio a seguir, que foi gravado em vídeo, é um exemplo da resistência à participação de uma colega em uma brincadeira:

Leanderson está brincando de faz de conta com Yasmim e Ana Beatriz, ele está sentado em frente ao teclado e finge que está dirigindo. Nathalia se aproxima, pede para entrar no “carro”, Leandro não permite. Nathália sai, mas volta e senta em uma cadeira atrás de Leanderson sem que ele veja. Ao perceber que ela está sentada, Leanderson se vira e bate com a mão no nariz dela (...) (Nota de campo, 18/08/11)

Nessa brincadeira, Leanderson não aceita que Nathália se sente em uma das cadeiras do “carro”, mostrando visivelmente que tem preferência da amizade de Yasmim e Ana Beatriz. Essa brincadeira do “carro” se repetiu à tarde e Nathália foi novamente rejeitada por Leanderson, que passou a explicar para ela por que não poderia levá-la no carro. Em outras ocasiões, Nathália já havia sido rejeitada por Leanderson e Kamille, talvez isso explique o fato de ela estar sempre perguntando

para as colegas: “você é minha amiga?” Nessa perspectiva, Corsaro (2011) argumenta:

O conceito de amizade passa de um rótulo aplicado a uma criança específica a algo que envolve atividade compartilhada observável. Amizade significa produzir atividade compartilhada em conjunto, em uma área específica, e protegê-la contra invasões alheias. (Corsaro 2011 p. 165)

Em outro episódio, as crianças estavam brincando embaixo da mesa, algumas meninas controlavam a entrada, permitiam ou impediam que os colegas entrassem. Kamila tenta entrar, mas é impedida pelo grupo de meninas, mas ela não desiste, fica por perto acompanhando as atividades atentamente até que finalmente é aceita.

Ana Clara e Kamila são novas no grupo, entraram a partir do segundo semestre, no mês de setembro. No início, elas encontraram resistência para participar das brincadeiras com as outras crianças, por isso usaram também a estratégia de se unirem em suas brincadeiras, até serem aceitas pelo grupo.

Para Corsaro (2011), quando as crianças recusam-se a compartilhar sua brincadeira com outra criança, elas estão defendendo seu espaço interativo contra a invasão de outras crianças e estão tentando proteger seu jogo.

Essa tendência está diretamente relacionada à fragilidade da interação de pares, às várias possibilidades de interrupção na maioria dos ambientes pré-escolares e ao desejo infantil de preservar o controle sobre atividades compartilhadas. Corsaro (2011, p. 161)

Assim, ao protegerem o espaço interativo, as crianças querem continuar compartilhando aquilo que já estão compartilhando e encaram os outros como uma ameaça à comunidade que criam.

As crianças que não são aceitas nas brincadeiras, e desejam participar, costumam ser persistentes em usarem uma variedade de estratégias de acesso (Corsaro, 2011), até conseguirem ser aceitas.

3.11 “Você vai para o meu aniversário.” “Você vai na minha casa.” “Você é minha amiga?” “Você não vai para o meu aniversário.” “Você não é minha amiga.”

As crianças estão sentadas no refeitório, fazendo o desjejum, Kamille fala para Nathália: “você não é minha amiga, não vai para o meu aniversário” (Nota de campo, 29/03/11)

No episódio seguinte, que aconteceu na mesma manhã, na atividade de faz de conta, Kamille comemora o aniversário dos colegas, inclusive da Nathália.

Depois das atividades de rotina, as crianças estão brincando no canto da sala, na “casinha da Maria” (...) Kamille e mais 6 meninos brincam em volta da mesa da cozinha, ela faz de conta que está fazendo bolo, e depois canta parabéns. Ela lidera a brincadeira, inicia a música batendo palmas: “1,2,3, parabéns pra você ...” no final escolhe o nome de um dos colegas que estão cantando junto com ela, e assim vai repetindo até cantar parabéns para todos. Nathália se junta ao grupo, Kamille canta e no final fala o nome dela: Nathália, Nathália. Depois saíram servindo bolo (...) (Nota de campo, 29/03/11)

As brincadeiras de faz de conta de Kamille cantando os parabéns foi recorrente, ela sempre liderava cantando e gritando o nome da criança que estivesse participando com ela. Durante minha investigação, foram vários os momentos em que ouvi algumas meninas, principalmente Kamille e Nathália, falarem que uma colega não iria a sua casa ou ao seu aniversário, embora elas não morassem perto uma da outra e nem mantivessem contato fora da escola, pois não havia uma relação de amizade entre as famílias, que moravam em bairros distintos. É uma prática comum no Brasil, quando as famílias tem melhor condição financeira, fazer uma “rápida” comemoração do aniversário da criança na sala de aula, na pré-escola ou na escola. Os pais providenciam bolo confeitado, doces, pipocas, refrigerantes e fazem a decoração da sala com balões e painéis temáticos. Todos os colegas da turma participam, comem e se divertem com músicas infantis. Entretanto, nessas comemorações na escola não há oferta de presentes para o aniversariante, pois na maioria das vezes todos são pegos de surpresa, não são avisados com antecedência que haverá festa. No período em que estive na turma do Jardim I, houve a comemoração do aniversário de um adulto, da professora Laís, o que não é um

acontecimento comum - o professor comemorar o aniversário com as crianças - e apenas uma comemoração de aniversário de criança, o da Clara, que é filha da diretora da escola.

À tarde, depois que as crianças acordaram, a sala foi arrumada para comemorar o aniversário da Clara. A mãe da Clara trouxe um painel para colocar na parede, com o tema sobre floresta, um bolo confeitado, com uns animais de plástico em cima, pipoca, refrigerante, gelatina, balões e chapéus para as crianças. As crianças ajudaram a encher os balões para a decoração da sala. A turma do Jardim IA também foi convidada para participar da festa. Na hora dos parabéns, cantaram várias músicas e a tradicional música “parabéns pra você”; as músicas eram lideradas pela mãe, pelas professoras e estagiárias. Clara soprou a vela, que apagava e voltava a acender, ajudada pelo Francisco. Foram feitas fotografias para registrar o momento. (Nota de campo, 04/07/2011)

Sarmiento (2003) considera que o aniversário, como ritual de socialização, é uma das formas culturais produzidas para as crianças. Sirota (1999) aponta que “simbólico das civilizações vulgares que estruturam as relações sociais e celebram o lugar e a identidade do indivíduo, o aniversário tornou-se um dos rituais importantes de celebração da infância contemporânea”.

Em seu resgate sobre a origem do ritual do aniversário, Sirota (1998) faz uma viagem histórica e encontra três formas: o aniversário em família, o aniversário entre amigos, o aniversário entre colegas de escola.

Foram referenciadas as seguintes regras: a regra do convite, um pequeno cartão comprado ou improvisado e enviado previamente; a regra da prenda, uma espécie de imperativo categórico que dá direito à participação na festa; a regra da decoração do apartamento e da mesa; a regra da indumentária, cujas normas evoluem em função da idade, chique ou à vontade; a regra da oferta de alimentos, bombons, bebidas, doces, bolos; a regra da glotonaria, em que se pode comer tudo o que quer; a regra da especificidade e da individualização do bolo; a regra das velas sobre o bolo; a regra da cantiga da celebração; a regra das lembranças; a regra da fixação do momento como recordação. (Sirota, 1997, apud Sirota, 1999, p. 54)

As comemorações feitas nas escolas não contemplam todas as regras referenciadas no estudo de Sirota (1999), principalmente o de não receber presentes dos convidados; mas algumas vezes as crianças também terão outra festa em casa

com os parentes e os amigos da vizinhança. Em algumas escolas são enviados bilhetes aos pais avisando que haverá aniversário do colega.

3.12 A criança que namora

Na turma do Pré-1 B foi possível identificar diferentes graus de relacionamento, como também a formação de grupos distintos de amigos dentro da cultura de pares. Durante o ano letivo, a amizade das crianças evoluiu na formação de alguns pares de meninos e meninas que se constituíram, a sua maneira, em namoros. Temos o caso da amizade de Clara e Francisco, que por terem suas mães trabalhando na escola ficavam brincando juntos depois da aula, esperando a hora de irem para casa. Entretanto, depois de algum tempo, Clara começou a dizer que estava namorando o Francisco e que estava apaixonada por ele. Francisco, ao escutar suas declarações, no início ficou um pouco sem graça, mas não negava o fato. Embora houvesse as declarações explícitas de Clara desde o meio do ano aproximadamente, eles somente manifestaram uma proximidade mais íntima, com beijos ou abraços, no final do ano; ainda que estivessem sempre juntos nas brincadeiras. Todavia, o oposto aconteceu com Leanderson e Yasmim, que nada falavam, mas agiam como vemos no relato a seguir:

(...) Leanderson e Yasmim estão sentados dividindo a mesma cadeira, na mesa onde fica um teclado de computador. Yasmim segura uma boneca e conversa com Leanderson, que a beija na boca várias vezes (...) (Nota de campo, 25/04/2011)

Esse cantinho na mesa do computador era o local preferido do casal, onde ocorreram outros beijos em dias posteriores (foto 31). Assim, Leanderson sempre disputava com os colegas para se sentar primeiro naquele cantinho. Entretanto, o namoro de Leanderson e Yasmim sofreu um rompimento, pois Yasmim ficou constrangida e aborrecida por Leanderson, a toda hora, querer agarrá-la: na fila, na sala, no parquinho, então ela o rejeitava, empurrando-o. Leanderson não aceitava que ela recusasse seus carinhos e às vezes os dois brigavam. Em um desses momentos de conflito, Lorrان veio defender Yasmim ficando na frente dela, impedindo que Leanderson a machucasse. Lorrان, por ser mais forte que Leanderson, dominou-o

puxando pela camisa, mas a estagiária Diana interveio na briga, afastando-os, sem procurar saber o motivo da disputa.



Foto 31: o namoro de Leanderson e Yasmim

Ao chegar o fim do ano, novos corações estavam batendo mais forte na turma. Breno mostrou interesse por Clara, entretanto a pretendida já estava apaixonada por outro; mas Breno não se intimidou e entrou na disputa procurando ficar ao lado da "amada" em alguns momentos, colocando Francisco em segundo plano, como vemos na foto 32.



Foto 32: Breno disputa com Francisco a atenção de Clara.

Na foto, que foi feita em sequência por Leanderson (discutida no subitem "a criança fotógrafa"), percebemos no semblante de Francisco que ele não está nada satisfeito com a intromissão de Breno entre ele e Clara. Tanto as fotos (18 a 24) como os acontecimentos daquele dia mostraram que, de certa forma, estava havendo a formação de um triângulo amoroso, pois Clara não rejeitou a aproximação física de Breno. Nesse sentido, Trevisan (2006) argumenta que “existe um *capital* próprio a algumas crianças, que as torna mais requisitadas no seu grupo de pares, quer ao nível da construção de relações de amizade quer ainda ao nível das relações amorosas” (p.

138). Portanto, segundo a autora, “são as crianças mais populares as que conseguem reunir mais amigos e mais paixões” (p. 139).

Em muitas ocasiões, durante o ano, Francisco e Clara demonstraram ter uma amizade especial; estavam sempre sentados próximos nas atividades e compartilhavam em algumas brincadeiras. Mas nos últimos meses de aula as expressões de afeto se tornaram mais constantes, principalmente vindas de Clara, conforme vemos no episódio a seguir:

Chego e as crianças correm para me abraçar e beijar. Pedem para desenhar no meu caderno e passar batom.

Francisco: “deixa eu desenhar?”

Natália: “passa batom em mim?”

(...)Estamos sentados em círculo na hora da chamada, Clara beija a mão do Francisco e diz: “estou apaixonada pelo Francisco”.

Kamille: “estou apaixonada pelo Daniel”.

(...) Na hora da novidade, as crianças apresentam suas novidades trazidas de casa: bichinhos de pelúcia (cachorrinhos) da Clara, Urso panda. Francisco e Clara estão sentados juntos, Clara abraça Francisco e beija (lambe) seu rosto com força. Ele aceita o abraço, mas fica um pouco sem jeito. (Nota de campo, 29/11/11)

Nos episódios narrados, constata-se nas declarações das crianças que elas vivenciam emoções e relações afetivas à semelhança dos adultos e que não se constrangem em fazer declarações e demonstração de afeto publicamente. Confirmando Trevisan (2006), ao considerar que “o amor não aparece apenas como uma relação a dois, mas uma que se alarga aos grupos de pares das crianças” (p. 155). Nesse sentido, Rayou (1999) refere que as declarações de amor são consideradas atos semi-íntimos, semipúblicos, não arriscando, na totalidade, a privacidade de cada criança envolvida.

Ao declarar que está apaixonada por Francisco, Clara transporta para as culturas de pares as expressões do mundo adulto. Portanto, conforme Rayou (1999) refere, estar apaixonado, para as crianças, aparece, muitas vezes, como algo que se faz como os grandes fazem.

Entretanto, Trevisan (2006) considera que o amor e as relações afetivas ainda permanecem um assunto adulto; que os sentimentos das crianças não são considerados com a devida importância, e que embora a amizade seja encarada de

forma séria “o mesmo não acontece com uma relação ‘amorosa’ entre duas crianças” (p. 107).

3.13 Crianças/famílias - A criança que demonstra suas incertezas e carências

As mudanças sociais, como a participação da mulher no mercado de trabalho e o aumento dos divórcios, têm surtido mudanças nas estruturas familiares, que atingem diretamente as crianças. Muitos Sociólogos realizaram pesquisas interessados em verificar as consequências dessas mudanças para as crianças.

Corsaro (2011) argumenta que as relações das crianças pequenas com adultos e com pares, nos ambientes nos quais emergem culturas de pares, são em muitos aspectos afetadas pelas rotinas de interação anteriores, entre pais e filhos, nas famílias (p.132). Em minha investigação, as dúvidas, ansiedades e incertezas das crianças foram muitas vezes refletidas nas conversas, ações e brincadeiras de faz de conta, onde elas expressavam naturalmente seus sentimentos.

Em alguns momentos tornei-me uma pessoa que elas procuravam para tirar suas dúvidas e obter apoio, às vezes sendo receptora de seus comentários e receios mais íntimos. Eu sempre acompanhava as crianças na hora das refeições, desjejum, almoço e lanche, mas embora sentasse com elas à mesa não participava das refeições. No início, fiquei em dúvida sobre como deveria me comportar no refeitório, se deveria aceitar ou não, caso fosse convidada para me servir na rampa; no entanto o convite não aconteceu e achei que foi conveniente, pois pude ficar observando e participando das conversas, enquanto também fazia anotações, sem distrações e empecilhos. Entretanto as crianças me perguntavam se eu não ia almoçar, e eu dizia que iria depois a outro refeitório. Em uma dessas conversas, Ana Beatriz comentou: “*minha mãe está trabalhando bem longe*” (Nota de campo 18/03/12), e em outro dia, no mês seguinte, disse que iria “morar” com o pai, “passar uns dias”; mais tarde, nesse mesmo dia, aconteceu o seguinte episódio:

Na hora do almoço, Ana Beatriz insiste comigo que quer escrever no meu caderno, enquanto espera que a professora traga sua bandeja. Entrego o caderno, Ana Beatriz conversa comigo enquanto desenha e diz: “minha mãe não está aqui, está no outro refeitório, bem longe.” (Nota de campo, 05/04/11).

Nas falas de Ana Beatriz, percebemos que ela está sempre se referindo à sua mãe, que está trabalhando e comendo em algum lugar distante. Alguns meses após aqueles episódios com Ana Beatriz, estávamos também no refeitório: estou sentada à mesa, Ana Beatriz me pergunta: “*Emilia, o que é mãe de mãe?*” Eu respondo: é a avó; então ela diz: “*não, é mãe do coração*”. (Nota de campo, 04/10/11).

Em alguns momentos, como nesse com Ana Beatriz, fiquei calada diante dos comentários dela, entendendo que naquele momento ela não queria comentários nem respostas, apenas alguém que a escutasse; contudo confesso que por vezes fiquei calada por não saber o que falar, pois entendia que uma palavra indevida poderia quebrar o vínculo de confiança.

Conversando com a professora Sonia sobre o comentário da Ana Beatriz, ela explicou que esta morava com a avó e a mãe, mas que a mãe ultimamente passava muitos dias sem ir a casa por causa do emprego e que sua avó era quem vinha nas reuniões de pais e professores da escola.

Cherlin e Furstenberg (1986, p. 35, apud Corsaro, 2011, p. 43) estudaram o papel de avós, e a influência deles sobre os netos, e observaram que:

os avós podem manter contato mais facilmente com seus netos; eles têm mais tempo para dedicar a eles; tem mais dinheiro para gastar com eles; e são menos propensos a sustentar seus próprios filhos. (1986, p. 35).

No Brasil, as transformações ocorridas na estrutura familiar e a participação das mulheres no mercado de trabalho resultaram na participação dos avós como a principal fonte de cuidados das crianças. Entretanto, a participação dos avós vai além dos cuidados, seja por contribuírem com sua renda ou por cederem um espaço de suas casas para os filhos e suas famílias, contribuindo, assim, com a diminuição dos encargos das famílias mais jovens. Essa característica fica evidente nas famílias do Pré-1 B, onde se constata que sete crianças moram com suas famílias e suas avós (ver quadro nº 4). Nesse sentido, Mayall (2009) considera que os membros da família entram em foco com seus recursos (cuidado, finanças) quando as parcerias entre os adultos desmoronam, isto é, ocorre separação e divórcio. Mayall (2009) se refere aos principais fatores de mudança nas famílias das sociedades ocidentais: as pessoas estão vivendo mais tempo, o casamento e a coabitação são menos estáveis, e as

pessoas têm menos filhos. O fato das pessoas viverem mais possibilita que haja convivência das crianças com pais e avós, podendo assim desfrutar dos benefícios da relação de parentesco por mais tempo. Entretanto, Harper (2006) considera que os indivíduos envelhecem tendo na família mais ligações verticais do que horizontais e passam mais tempo a desempenhar papéis intergeracionais do que antes.

Pesquisas (Ross et al., 2005) indicam que os avós são particularmente importantes por serem ouvintes e não julgarem, enquanto que os pais podem intervir (por vezes contra a vontade da criança) para resolver o problema. Desse modo, a relação entre avós e netos caracteriza-se pela ausência de conflitos. Segundo Schaie (2002), há uma espécie de "acordos silenciosos" sobre assuntos polêmicos que os pais não podem nem devem contornar. Assim, os avós exercem o seu papel num contexto em que os assuntos polêmicos e as áreas sensíveis são evitados.

Portanto, a família como um espaço intra e intergeracional mantém os laços entre as gerações, o que hoje é destacado como importante, com a maior convivência entre as diferentes gerações. Segundo Pires (2010), “quanto às relações intergeracionais, que se caracterizam pela diferença de *status* das pessoas que nelas intervêm e pelos diferentes papéis que podem desempenhar, podemos destacar as relações entre pais e filhos e entre avós e netos” (p. 25). Todavia, com a diminuição do número de filhos os vínculos familiares verticais tendem a ser cada vez mais significativos, em detrimento dos horizontais. À medida que aumenta o número de avós e bisavós, diminuem os irmãos, tios e primos (Royo, 2000).

Contudo, o papel dos avós é construído em cada contexto familiar. Segundo Gonzaga e Cruz (2000), há grande variabilidade na forma como é exercido na nossa sociedade, desde a ausência total dos avós na vida das crianças até a substituição dos pais ausentes na tarefa educativa das crianças. Nesse sentido, Coutrim *et al.* (2006) consideram que os fatores que explicam a participação dos avós cada vez mais na organização familiar são a necessidade de recorrer a outras pessoas da família, no sentido de assegurar o cuidado e o acompanhamento escolar da criança, bem como a maior longevidade proporcionada pelo aumento da esperança de vida dos idosos.

Dellman-Jenkins *et al.* (2002) afirmam que os avós tiveram seus papéis ampliados e que é cada vez mais comum que eles tenham netos morando consigo. Eles lhes oferecem cuidados diários, responsabilizam-se também financeiramente e

até obtêm sua custódia legal. Desse modo observa-se um aumento considerável de casos em que os avós passam a desempenhar o papel de pais, em alguns casos com todas as funções pertinentes, deixando de viver a experiência de serem simplesmente avós. Nesse sentido, estudo realizado no Brasil (Oliveira, 1999) confirma que houve entre os avós o reacender de um sentimento de esperança promovido pelos desafios de tomar conta dos netos e o encontro de um sentido para a própria existência. Oliveira (1999) refere que a maioria dos avós entrevistados atém-se principalmente aos benefícios e felicidades advindos do cuidar dos netos, embora haja dificuldades.

Assim como os adultos são avós, as crianças também são netas; Ana Beatriz, no seu papel de neta, vê sua avó assumir também o papel de mãe, a que ela se referiu como “mãe do coração”. No Brasil, esse termo é usado de maneira romântica, para valorizar as mulheres que se tornaram mães por meio da adoção de crianças, seus filhos do coração. Assim, estaria Ana Beatriz, “órfã” de uma mãe ausente, sentindo-se adotada pela sua avó? Ou teria sua própria avó usado esse termo para se autodenominar mãe do coração para a neta, na tentativa de amenizar a ausência da filha?

Corsaro (2011) supõe que essa tendência de manter a sensação de segurança estabelecida pela primeira vez nas famílias é a base da formação de culturas de pares e relações de amizade. Portanto, partindo desse pressuposto, como também dos estudos (Giddens, 1991; Ladd, 1992) que indicam que as crianças buscam, nos cuidados adultos e nos pares, laços emocionais e sentimentos de segurança estabelecidos pela primeira vez nas famílias, considero que quando a criança se sente insegura nas suas relações familiares essa insegurança pode se manifestar em suas ações e expressões, como as que foram manifestadas por Matheus. Estávamos no refeitório, na hora do lanche, Matheus estava passando por uma fase em que não queria ficar na escola, depois do almoço, mas ficava feliz no dia em que o pai ia pegá-lo. Nesse dia ele comentou que o pai viria, conforme vemos no episódio a seguir:

Estamos no refeitório, Mateus diz para a professora que hoje o pai virá buscá-lo, a professora diz que não recebeu bilhete avisando, pondo em dúvida sua informação. Matheus começa a chorar, pois acha que a professora não o deixará ir embora com o pai. Então sugiro que a

professora explique para ele que se o pai dele estiver no portão da escola, ele irá com o pai, mas se não estiver, ele irá no ônibus. A professora aceita minha sugestão e conversa com ele, que para de chorar. (Nota de campo, 07/04/2011)

Para entender o que se passava com Matheus é necessário recorrer a sua história de vida. Seu histórico familiar revela que seus pais são separados, ele mora com a mãe e dois irmãos, de 11 e 8 anos. Portanto, considero que a ausência do pai no cotidiano da família tornava sua ida à escola para pegar o filho uma ocasião especial, deixando o menino ansioso por esse momento.

Mayall (2009) considera que o colapso da família, com separação e divórcio, é cada vez mais comum nas sociedades ocidentais, em que mais divórcios são iniciados por mulheres. Nesse sentido, no Brasil a Síntese dos Indicadores Sociais (2010) aponta que houve uma elevação do número de divórcios em relação ao de separações no período de 1999 a 2008; os índices indicam que a sociedade brasileira ampliou sua aceitação ao divórcio e utilizou mais intensamente os serviços de justiça que formalizam as dissoluções. Entretanto, as separações de natureza não consensual são, na maior parte dos casos, requeridas pela mulher. Mayall (2009) considera que as pesquisas psicológicas deram ênfase aos traumas para as crianças e as consequências financeiras, sociais e educacionais adversas. Contudo, estudos apontam vantagens para as mulheres e seus filhos em deixar relacionamentos abusivos patriarcais e retomar o controle de suas vidas. Mulheres e crianças podem colaborar para uma vida melhor (Alanen, 1992; Mullender et al, 2003), com o espaço em casa podendo ser dividido mais igualitariamente, tornando-os parceiros moralmente mais iguais.

Clarke e Joshi (2003) consideram que a pobreza é ameaça substancial para as crianças quando os pais se separam.

O episódio é um exemplo típico, também, da falta de sensibilidade que muitas vezes alguns adultos têm para escutar e entender a criança, ao não levar a sério a sua voz. No caso de Matheus, a professora parte do princípio que ele não está dizendo a verdade e põe em dúvida sua informação. Concordo com Ferreira (2010) quando considera que levar a sério a voz das crianças consiste em reconhecê-las como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se

apresentarem como sujeitos de conhecimento, ainda que o possam expressar diferentemente de nós adultos.

3.14 Reflexão sobre a importância da compreensão da criança como ator social

Ao refletirmos sobre as dimensões abordadas e discutidas, apreciamos a pertinência das considerações de Sarmento (2005), ao apontar que:

(...) a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche. (p. 25)

Nesse sentido, Ferreira e Sarmento (2008) salientam que estudar as crianças a partir de si mesmas, para descobrir a criança-ator no quotidiano e no contexto dos múltiplos constrangimentos e possibilidades que envolvem a sua relação com os diferentes espaços-tempos das instituições, nas relações com os adultos e nas relações com os pares, resulta por relevar a agência das crianças "escondida".

Arendt (1987) considera ator social “aquele que é autor das suas palavras e das suas ações” (p. 191). Portanto, a valorização da voz e ação das crianças é essencial para que elas possam ter acesso ao direito de participar, como atores sociais, sujeitos de direito, e sejam incluídas nas decisões no contexto escolar. Portanto é preciso reconhecer as crianças como agentes que contribuem na e para a construção da sociedade, e que atuam sobre os processos socializadores. Entretanto, esses processos envolvem constrangimentos e tensões, uma vez que as crianças são influenciadas pela cultura da sociedade em que estão inseridas, e a partir de suas ações modificam também a sociedade com suas culturas próprias da infância. Considero que os constrangimentos e tensões, que ocorrem nas relações entre adultos e crianças na escola, por vezes são provocados por educadores que não consideram o ponto de

vista das crianças e conduzem as relações sociais disciplinando de forma excessiva, para enquadrá-las em rituais em que prevalecem a rigidez, a uniformidade e a homogeneização das atividades.

As amizades mostraram ter um valor central nas culturas de pares e na estruturação das brincadeiras das crianças. Esse processo é construído e controlado pelas crianças, em suas relações de amizade ou afetivas (namoros) que ocorrem entre elas. Contudo, observa-se nos grupos de crianças a ocorrência de relações de amizade entre meninos e meninas, com interesses semelhantes e brincadeiras comuns.

As amizades se estruturam com a intensidade da relação e proximidade das crianças. Portanto os amigos que as crianças dão preferência são aqueles com quem passam mais tempo e desenvolvem mais atividades em conjunto, interessam-se pelas mesmas brincadeiras, pelos mesmos assuntos e identificam-se com os mesmos gostos. Assim, nem todas as crianças estabelecem, dentro dos grupos de pares, o mesmo tipo de relações de amizade.

Segundo Giddens (2005), "as ações criativas dos sujeitos modificam continuamente a realidade por meio das decisões que tomam e do modo como interagem na sociedade" (p. 83). Dessa forma, é na interação com os adultos e com seus pares que as crianças vão construindo suas culturas de pares e sua visão de mundo, nos contextos sociais em que convivem. Nesse processo, portanto, as crianças tanto se adaptam ao mundo do adulto como também exercem um papel atuante como atores sociais na dinâmica da constituição deste mundo.

Capítulo 4

Cultura Lúdica

Quem somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, se não sombras? Elas nos cercam, se chocam contra nós; respondem às nossas perguntas, num tom de condescendência, quando fingimos nos interessar por suas atividades; mas sentem perfeitamente que para elas somos como os móveis da casa, parte do cosmo exterior, não pertencemos a seu mundo, que tem seus prazeres e seus sofrimentos [...] (Bastide, 1961)

Neste capítulo, serão abordados aspectos da dimensão lúdica enquanto fenômeno típico da cultura da infância nas relações entre pares das crianças. Diante da existência de inúmeros estudos e obras de renomados pesquisadores sobre o jogo (Huizinga, 1951; Caillois, 1967; Henriot, 1989; Sutton-Smith, 1988; Garvey, 1977; King, 1979; Rubin, 1983; Fromberg, 1987; Christie, 1991; Mead, 1972; Kishimoto, 1994; Brougère, 1995; e Corsaro, 1997, 2003, 2006 e 2011, dentre outros), tentarei fazer uma condensação dessas ideias, procurando evitar as sobreposições sobre o tema, considerando, em princípio, a concepção do termo atribuído por esses autores. Neste capítulo, não pretendo dar conta de todas as questões abordadas por eles em seus estudos, entretanto recorrerei as suas obras, numa breve revisão bibliográfica, para compreender o significado do jogo. Em seguida, abordarei o tema com ênfase nas brincadeiras entre pares, nas brincadeiras de faz de conta e nos brinquedos, no âmbito da educação infantil, numa perspectiva sociológica.

A temática da brincadeira enfatizará os aspectos da brincadeira de faz de conta no contexto pedagógico vivenciado por crianças em instituições de educação infantil, com ênfase na visão dos pesquisadores da antropologia, sociologia, e da sociologia

da infância: Corsaro (1997, 2003, 2006, 2011); Brougère (1995); Sarmiento (2002, 2004); Ferreira (2004); Delalande (2001); Borba (2005) e Silva A. (2010), entre outros que abordam em seus estudos as culturas de pares da infância.

Corsaro (1992) propõe o termo reprodução interpretativa ao se referir à participação infantil na sociedade. Para o autor, as crianças “criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações.” (Corsaro, 2011, pag. 31). Portanto, para o autor, “as culturas infantis de pares são produções coletivas inovadoras e criativas, produzidas sobre o quadro de conhecimentos culturais e institucionais aos quais as crianças se integram e que ajudam a constituir.” (Corsaro, 2011, pag. 39).

Inicialmente, considero oportuno fazer uma breve revisão sobre a cultura lúdica, reconhecendo e enfatizando, mais uma vez, que não é tarefa fácil descrever todas as manifestações do lúdico e que, dado a sua diversidade, demandaria um estudo que vai além de minha proposta para este capítulo.

4.1 Cultura lúdica

A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis e é apontada por Sarmiento (2004) como sendo um dos quatro eixos estruturadores da cultura da infância, que é constituída pela interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração. Para o autor, brincar é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Entretanto, as brincadeiras ocupam um lugar central na vida das crianças, que não fazem distinção entre brincar e fazer coisas sérias; sendo assim, "brincar é o que as crianças fazem de mais sério" (Sarmiento, 2004, p. 15).

O primeiro eixo estruturante das culturas da infância citado por Sarmiento, a interatividade, se refere à participação da criança simultaneamente nas culturas dos adultos e das crianças, concordando com Corsaro ao apontar que “é por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas.” (Corsaro, 2011, p.128). Nesse sentido, Brougère (1998) argumenta que as crianças aprendem as estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular antes de utilizá-las em novos contextos. Assim, uma cultura

preexistente define o jogo, torna-o possível e faz dele uma atividade cultural, um produto cultural. Desse modo, pela interação com colegas em grupos de amigos na pré-escola, as crianças produzem cultura de pares. Nesse contexto, a cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. Corsaro (2011) define cultura de pares como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com as demais” (Corsaro, 2011, p. 128).

Nessa perspectiva, Brougère (1998, p.24) define cultura lúdica como “um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível”. O autor defende que o jogo é o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura, concordando, assim, com Borba (2007), em que o jogo representa uma forma fundamental de participação social que possibilita a apropriação, a ressignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças. Portanto, é brincando que as crianças se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humanas e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem (Sarmiento 2004).

Nesse contexto, darei destaque a dois eixos estruturantes das culturas infantis, que são a ludicidade e a fantasia do real (Sarmiento, 2004), e abordarei o jogo, o brinquedo e a brincadeira no contexto cultura de pares na pré-escola.

4.1.1 Jogo, brinquedo e brincadeira

A natureza e as características do jogo foram amplamente discutidas por historiadores, filósofos, linguistas, antropólogos, sociólogos e psicólogos: Huizinga (1951), Caillois (1958), Ariès (1982), Dewey (1999), Vygotski (1991), Winnicott (1975), Bateson (1977), Henriot (1989), Brougère (1995), Fromberg (1987), Christie (1991), Bruner (1976), Piaget (1978) e Fein (1981), entre outros. Os autores citados lançam luzes sobre o tema que, outrora polêmico, é cada vez mais objeto de estudos e de interesse multidisciplinar. Portanto, o jogo é compreendido segundo múltiplas visões que ora se complementam, ora se contradizem. Apesar das diferenças existentes, há uma complementariedade de ideias que foram aprofundadas por esses pesquisadores em áreas que eram pouco exploradas. Nas últimas duas décadas, a Sociologia da infância vem preencher a lacuna dos estudos da infância no contexto

cultural, com investigações que abordam a relevância do jogo nas culturas da infância.

Na tentativa de esclarecer questionamentos sobre o jogo, inicialmente recorro aos autores que estudaram o significado do termo. Convém destacar que nas línguas europeias modernas os verbos *spielen* (alemão), *to play* (inglês), *jouer* (francês), *jugar* (espanhol) e *giocare* (italiano) significam tanto jogar quanto brincar (Huizinga 1980). No idioma Português, diferente dos idiomas citados, os termos jogo e brincar têm origem em palavras distintas. De acordo com o Dicionário Aurélio (Ferreira, 1986), o termo jogo vem do latim *jocus*, que significa gracejo, graça, brincadeira e divertimento, “sendo mais empregado para definir os divertimentos sujeitos a regras” (Roza, 1993, p.24). O verbo brincar também tem origem no latim, no termo *vinculum*, que significa laço, algema, e é derivado do verbo *vincire*, que significa prender, seduzir, encantar. *Vinculum* virou brinco e originou o verbo brincar, definido como “entreter-se, divertir-se infantilmente; significa também entreter-se fingindo certa situação”. (Ferreira, 2001).

A etimologia do termo lúdico deriva do latim *ludus*, significa divertimento, distração, e é definido como “relativo a jogos, brinquedos e divertimento” (Ferreira, 2001). Portanto, o termo lúdico possui maior abrangência e se refere tanto ao jogo quanto ao brincar.

As diferentes concepções que o termo jogo incorpora ultrapassam o sentido de um significado comum a todos os idiomas, alcançando sentidos figurais diversos conforme o contexto social. Ao tentar definir o jogo, os autores citados no início deste subitem apoiam-se em características que determinam a sua especificidade, e embora haja uma certa diversidade no enfoque relacionado ao conceito de jogo, há vários elementos comuns que se complementam.

Huizinga (1980) em sua obra faz uma extensa identificação das características do jogo, situa-o como elemento da cultura. Para o autor “o jogo se baseia na manipulação de imagens, sua função é a de representar a realidade (...) mais do que uma falsa realidade, o jogo é a realidade de uma aparência: é a imaginação no sentido original do termo.” (Huizinga, 1980, p. 7-17).

Seguindo a perspectiva de Huizinga, Callois (1990, p. 26) define jogo como “uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento”. Nesse sentido,

Huizinga (1993) considera que o jogador se entrega espontaneamente, de livre vontade e por exclusivo prazer: “a criança fica literalmente 'transportada' de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da ‘realidade habitual’.” (Huizinga, 1993, p.17). Para o autor, o jogo é em geral realizado essencialmente dentro de limites precisos de tempo e lugar. Todo jogo tem um espaço e um tempo determinados para acontecer. “O jogo é jogado até o fim dentro de certos limites de tempo e de espaço. Possui um caminho e sentido próprios.” (Huizinga, 1993, p.13).

Concordando com Huizinga no que se refere ao espaço e ao tempo Caillois (1990) aponta que “o jogo é essencialmente uma ocupação separada, cuidadosamente isolada do resto da existência, e realizada em geral dentro de limites precisos de tempo e de lugar.” (p. 26). Segundo Fromberg (1987, p. 36) o jogo infantil inclui as características do simbolismo, significação, atividade, voluntário ou intrinsecamente motivado, regado e episódico.

Com base nas pesquisas de Garvey (1977), King (1979), Rubin (1983) e Smith e Vollstedt (1985), Christie (1991, p. 4) rediscute as características do jogo infantil e elabora critérios para identificar seus traços: não literalidade; efeito positivo; flexibilidade; prioridade do processo de brincar; livre escolha; controle interno. A autora (1991, p. 5) considera que os indicadores mais úteis e confiáveis para identificar os traços do jogo estão nas quatro primeiras características: não literalidade, efeito positivo, flexibilidade e a finalidade em si. Desse modo, baseada nas características e pontos comuns que são assinalados pelos autores citados, Kishimoto fez uma síntese dos elementos que interligam a grande família dos jogos, que são:

Liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário de motivação interna e episódica da ação lúdica; o prazer (ou desprazer), futilidade, o não sério ou o efeito positivo; regras (implícitas ou explícitas); relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), a incerteza de seus resultados; não literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação; e contextualização no tempo e no espaço. (Kishimoto, 2011, p. 30-31)

Ampliando a reflexão sobre os aspectos do jogo, Brougère (1993) e Henriot (1989) trazem, de forma inequívoca, esclarecimentos sobre o significado que o termo encerra, quando apontam que os significados atribuídos ao termo envolvem três níveis de diferenciação. O jogo pode ser visto, primeiro, como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; assim, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressam por meio da linguagem. Segundo, pode ser visto como um sistema de regras. As regras permitem identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. Quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica, ocorrendo, assim, uma superposição com a situação lúdica. Terceiro, pode ser visto como um objeto. O jogo enquanto objeto materializa-se em peças que podem ser fabricadas com diversos materiais, como: papelão, madeira, plástico, pedra ou metal. Tais aspectos permitem uma primeira exploração do jogo, diferenciando significados atribuídos por culturas diferentes, pelas regras e objetos que o caracterizam (Kishimoto, 2011, p. 18-20).

Desse modo, o termo “jogo” se aplica tanto à atividade infantil quanto à do adulto, e abrange amplo aspecto de atividades que vai desde a brincadeira até os jogos profissionais. Assim, o termo se aplica a atividades de brincadeiras, a regras e objetos utilizados nessas atividades.

Diante da possibilidade dos diversos significados e considerando que na língua portuguesa os termos jogo, brinquedo e brincadeira podem ser usados de forma indiferenciada, como sinônimos, neste trabalho será adotada a seguinte abordagem: brinquedo será entendido como suporte de brincadeira; brincadeira como descrição de uma ação lúdica; e jogo tanto como objeto como brincadeira. A seguir passarei a abordar o brinquedo e a brincadeira de faz de conta, que também é denominada jogo fantástico, fantasia do real, jogo simbólico, representação de papéis ou sociodramática (Pellegrini e Boyd, 2002; Sarmento, 2003; Piaget, 1971; Vygotsky, 1991; Kishimoto, 1994; Oliveira, 2011), no contexto da educação infantil.

Partindo do pressuposto de que para compreender o jogo se faz necessário conhecer alguns fatores, como o suporte material ou imaterial que o desencadeia, o ambiente, os momentos em que ocorre e os participantes, primeiramente passarei a abordar os brinquedos utilizados pelas crianças na turma do Pré-I B nos

espaços/tempos da pré-escola, na sala de aula e na brinquedoteca, dando ênfase, inicialmente, aos brinquedos trazidos de casa.

4.1.2 Brinquedo

Para Corsaro (2011), os brinquedos constituem a cultura material da infância juntamente com o vestuário, livros, ferramentas artísticas e de alfabetização (lápiz de cor, canetas, papel, tintas etc). Para o autor, “as crianças se apropriam coletivamente e criativamente, usam e introduzem aos brinquedos significados, tanto na família quanto em suas culturas de pares” (Corsaro, 2011, p. 145).

Nessa perspectiva, Kishimoto (2003) argumenta que o brinquedo, enquanto artefato da brincadeira, é um objeto com uma dimensão “material, cultural e técnica” e, como tal, não redutível à “pluralidade de sentidos do jogo” (p. 21). Portanto, para a autora, o brinquedo supõe uma relação com a criança e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. Assim sendo, o brinquedo está em relação direta com uma imagem que se evoca de um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular. Seguindo essa perspectiva, Bujes (2000) considera que:

Os brinquedos, enquanto elementos da vida social que se configuram determinados sentidos para as crianças, oferecem oportunidades para que elas percebam a si e aos outros como sujeitos que fazem parte do mundo social, e acabam por se constituir em estratégias através das quais os diferentes grupos sociais usam a representação para fixar a sua identidade e a dos outros. (Bujes, 2000, p. 226 e 227)

Nesse sentido, Sarmento (2004) salienta que o brinquedo e o brincar são também um fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis, concordando, assim, com Brougère (1995), que também argumenta que o brinquedo é mais do que um instrumento de brincadeira, ele traz para a criança, não só um meio de brincar, mas também imagens, representações e universos imaginários. Portanto, existem dimensões funcionais e simbólicas inscritas no brinquedo, que é culturalmente produzido e é revalorizado e ressignificado pela criança. Assim, o jogo

e o brinquedo são reveladores da cultura lúdica e das diferentes maneiras de lidar com o mundo que é apresentado por seu intermédio.

Nessa perspectiva, passarei a abordar os brinquedos utilizados pelas crianças na turma do Pré-I B, concordando com Benjamin (2002) quando refere que o brinquedo é um confronto entre a criança e o adulto, muito mais do adulto do que da criança: “pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança seus brinquedos?” (Benjamin, 2002, p. 96).

Partindo da premissa de que os brinquedos oferecidos pela escola nos espaços/tempos do brincar foram adquiridos pelos adultos (secretaria de educação, diretora, professora), sem nenhuma interferência das crianças, e que os brinquedos trazidos de casa, embora sejam comprados pelos pais, de certa forma atendem aos anseios das crianças, passarei a abordar primeiramente os brinquedos trazidos de casa, por entender, conforme já mencionei, que esses brinquedos, embora sejam comprados por seus pais, são, na maioria das vezes, em atendimento às solicitações feitas por seus filhos. Concordando com Brougère (1995) ao considerar que convém distinguir o brinquedo cuja compra foi orientada pelos pais, no caso para as crianças menores, daquele que é pedido pela própria criança. O autor refere ainda que desde muito cedo as crianças escolhem seus brinquedos e os pais dão continuidade à escolha de seus filhos. Portanto, considero que as falas das crianças no “momento das novidades contadas” expressavam seus desejos de consumo, como foi expresso por Sofia: *“minha mãe vai comprar uma boneca da Barbie”* (27/10/11); ou ainda seus pedidos, conforme relatou Francisco: *“falei para minha mãe comprar um relógio do Ben 10”* (Nota de campo, 04/07/11). Chamou minha atenção a expressão usada por Francisco (*“falei para minha mãe comprar”*) e a forma como foi pronunciada, com segurança e convicção, levando-me a considerar que tal atitude reflete a certeza que seu pedido seria atendido e que esses relatos são um indicativo da influência que as crianças exercem na compra do brinquedo.

4.1.3 Os brinquedos trazidos de casa - novidades para mostrar

Na turma do Pré-I B, depois da chamada, a professora iniciava a hora da novidade com uma música que era cantada por todos, ao mesmo tempo em que batiam palmas, cuja letra dizia: “quem tem uma novidade pra falar ou pra mostrar é só levantar o

dedo que nós vamos escutar”. Os relatos das crianças giravam sempre em torno do que suas mães e pais iriam comprar para elas. Nesses relatos havia uma tendência de algumas crianças repetirem que iriam comprar o mesmo brinquedo do colega, conforme aconteceu depois da fala do Francisco: *“falei para minha mãe comprar um relógio do Ben 10”*; em que o Deives falou logo em seguida: *“a minha mãe vai comprar um Ben 10.”* (Nota de campo, 04/07/11).

Após contarem suas novidades, a professora solicitava que as crianças pegassem em suas mochilas as novidades trazidas para mostrar. As crianças entregavam as novidades à professora, que as apresentava, uma a uma, destacando suas propriedades (cor, forma, material). Ao apresentar os animais, de pelúcia ou plástico, explorava as características representadas pelo brinquedo: conversava sobre seu nome, onde morava na natureza, se era uma ave, se tinha penas e bico... Ao apresentar os carros e aviões, enfatizava sua função como meio de transporte, aéreo ou terrestre. Havia, assim, uma preocupação da professora em tornar aquele momento também em um momento em que as crianças estariam absorvendo os conteúdos curriculares. Dependendo da quantidade de objetos e brinquedos trazidos, esse momento às vezes se estendia e acabava por interferir no tempo restante para as outras atividades.

As crianças traziam os mais variados objetos, em sua maioria brinquedos; destaco, porém, haver uma nítida diferença entre os objetos e brinquedos de acordo com o sexo da criança, que evidenciava assim os brinquedos de meninos e brinquedos de meninas.

Dentre os brinquedos trazidos pelos meninos, temos carros dos mais variados modelos e tamanhos (ver quadro 10), bonecos que representavam personagens dos desenhos animados e filmes infantis: *Max Steel*, *Ben 10* e *Shrek* (ver quadro 9), animais de borracha e de pelúcia (ver quadro 11).

Dentre os Bonecos, destacarei o *Max Steel* e o *Ben 10*, por terem uma presença mais constante nas novidades apresentadas, além de fazerem parte do universo infantil, sendo tema de ilustração das mochilas, toalhas, garrafas para água, e também por serem “objeto de desejo” das crianças. Este fato ficou evidente nas diversas ocasiões em que elas se expressaram na “hora das novidades contadas”, conforme as declarações de Pedro Dias: *“minha mãe vai comprar um chapéu do Ben*

10 para botar na cabeça” (Nota de campo, 18/03/2011), e outras declarações já mencionadas.



Foto 33: Ben 10

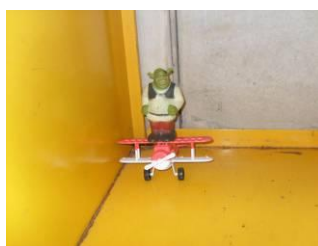


Foto 34: Shrek no avião



Foto 35: Megamente

O *Ben 10* é um personagem de desenho animado de origem norte-americana. O personagem representa um garoto de dez anos que em um acampamento encontrou uma esfera metálica caída do céu. Dentro dela havia um relógio, *Omnitrix*, que grudou em seu pulso e guarda o *DNA* de 10 *heróis alienígenas* diferentes, com poderes únicos, a quem o garoto recorre para vencer os inimigos. Além dos bonecos, alguns meninos também possuíam mochilas e toalhas de rosto com a estampa do *Ben 10*, objetos que são temas frequentes nas fotografias realizadas pelas crianças durante a investigação.



Foto 36: Mochila do Ben 10

Na foto 36, a criança registrou a mochila que tem o *Ben 10* como tema de ilustração. Esses registros das mochilas e outros pertences pessoais foram recorrentes nas fotos e filmagens realizadas pelas crianças.

O boneco *Max Steel* foi levado como novidade por Francisco e Matheus em dias distintos. Conforme já mencionado no Capítulo 1, o *Max Steel* é um personagem de uma série animada de TV, produzida entre 2000 e 2002, exibida no Brasil pelos

canais Cartoon Network, Record, Rede Globo e Band. Essa série também conta com inúmeros filmes animados de longa duração que são apresentados na programação de sábado pela manhã no canal de televisão aberta SBT. O programa do SBT “sábado animado” dá destaque a um desses filmes de animação computadorizada, que é apresentado durante toda a programação da manhã, iniciando às 07:00 e terminando às 12:45, com duração de 05 horas e 45 minutos. O filme é apresentado em intervalos intercalados com a exibição de outros desenhos curtos e a participação de crianças ao vivo, por telefone ou com imagem de vídeo pela Internet, para concorrer a prêmios. Acredito que a popularidade desse boneco entre as crianças esteja no fato dessa apresentação acontecer em um dia de sábado, ocasião em que elas estão em casa.

Nos dias em que o *Max Steel* foi levado para a turma, as crianças demonstraram grande interesse pelo boneco e ficaram um longo tempo examinando-o antes de passá-lo para o colega. Em uma dessas ocasiões, a professora achou que o boneco era um robô e aproveitou para imitar os movimentos dele:

Na hora da novidade, as crianças apresentam os objetos trazidos de casa: um enfeite de natal, uma agenda cor de rosa e um boneco Max Steel. Ao apresentar o boneco, a professora se levanta e faz movimentos como se fosse um robô, as crianças riem muito, levantam e imitam a professora andando com os braços e pernas esticados, sem flexionar. (Nota de campo, 26/09/2011).

Esses bonecos também suscitavam interesse por parte das meninas, que ocasionalmente brincavam com eles. Na foto 37, o colega “fotógrafo” registrou o momento em que Clara estava brincando com o boneco *Max Steel*. Na foto 38, Matheus posa para mostrar o boneco *Max Steel* trazido por ele.



Foto 37: Clara e o Boneco *Max Steel*



Foto 38: Matheus e o *Max Steel*

Outro boneco que também foi levado para a sala foi o *Shrek*. O personagem *Shrek* é o protagonista do filme homônimo norte-americano, de 2001, do gênero animação computadorizada. *Shrek* é um ogro que vivia feliz e sozinho num pântano, em meio à floresta, em uma terra chamada Duloc. Esse filme foi reapresentado várias vezes na TV brasileira, em variados horários e dias da semana, sendo, portanto, bem familiar para as crianças.

Algumas crianças faziam questão de informar que haviam trazido uma novidade, e apresentavam satisfação em entregá-la à professora para que fosse apresentada na rodinha. No dia em que Lorrان trouxe o *Shrek*, ao entrarmos na sala, no início da aula, ele comentou: “*Emilia, eu trouxe o Shrek*”. Depois da chamada, na hora das novidades, as crianças apresentaram suas novidades, que foram: carro de corrida vermelho, dinossauro, bebê e *Shrek*. Os brinquedos passaram de mão em mão, ao passar por mim pronunciei *sherek*, e Lorrان me corrigiu: “*é shurek*”, então repeti pronunciando conforme ele havia “ensinado” (Nota de campo, 07/07/2011).



Foto 39: Lorrان e o *Shrek*

Portanto, conforme se pode constatar no quadro 9 (bonecas e bonecos trazidos de casa), os bonecos dos meninos representavam heróis de filmes infantis ou de desenhos animados que são produzidos e direcionados para o público infantil do sexo masculino. Os fabricantes usam o termo *figuras de ação* para os bonecos, que define os personagens como velozes, maldosos, heróis e viris (Brougère, 2004, e Roveri, 2008). Esses atributos designados aos heróis correspondem ao conceito de masculinidade na cultura ocidental. Portanto, os bonecos contemporâneos parecem representar bem tal conceito, já que *Max Steel* representa os ideais da masculinidade hegemônica. Connell (2005) descreve o conceito de masculinidade que prevalece na

cultura ocidental como a masculinidade hegemônica, inclinada aos esportes, à competição, às ciências exatas, à racionalidade e à identidade heterossexual.

Nessa perspectiva, Giroux (1995) adverte que os desenhos animados, enquanto máquinas de ensino ou produtores de cultura, legitimam papéis acerca do masculino e do feminino. O autor considera, ainda, que: “questões referentes à construção do gênero, da raça, da classe, da casta e outros aspectos do eu e da identidade coletiva são princípios definidores dos filmes infantis da Disney.” (Giroux, 1995, p. 74).

Ainda para Dornelles (2003), os brinquedos, por meio dos bonecos, vêm apresentando às crianças os acontecimentos de seu tempo, o corpo que “de modo mais vasculhado e detalhado permite um tipo de ação para cada parte na busca da transformação e perfeição” (Dornelles, 2002, p. 115).

Nas falas e novidades apresentadas, o *Ben 10* mostrou ser o mais popular entre as crianças; acredito que isso se deva ao fato de o personagem representar um menino de 10 anos. Feilitzen e bucht (2002) argumentam que as crianças, entre outros grupos, raramente são mostradas e retratadas na produção da mídia, por outro lado os homens adultos pertencentes às classes média e alta e à população minoritária são hiper-representados. Para as autoras, esse procedimento reflete a hierarquia de poder da sociedade e o peso cultural e o valor de diferentes grupos da população (p. 71-72).

Não obstante as críticas em relação à exposição das crianças aos produtos da indústria cultural, Sarmiento (2003) refere que, no que respeita aos programas televisivos, as crianças não são receptoras passivas, acríticas e reprodutivas desses produtos, “mas que essa recepção é criativa, interpretativa e frequentemente crítica das respectivas mensagens” (p. 7).

Embora os meninos trouxessem seus bonecos que representavam seus heróis dos desenhos e filmes infantis, eles brincavam na “casa da Maria” fazendo e servindo comida; brincavam também com as bonecas existentes na sala de aula e na brinquedoteca. Mesmo que essas brincadeiras não fossem de seu interesse principal, elas eram frequentes. Nessas brincadeiras, os meninos assumiam o papel de pais e tios de seus amigos. Apresentarei um episódio específico de uma brincadeira, de um grupo de meninos na casinha, no subitem desse capítulo “Brincadeiras na brinquedoteca”. Ao interagirem com as meninas, também assumiam o papel de pai

ou irmão. Algumas meninas, de forma submissa, aceitavam que os meninos liderassem as brincadeiras como pais de seus filhos ou pais delas mesmas, onde se processava uma relação de proteção e cuidados por parte do menino para com a menina. Essa ação foi registrada no episódio onde Leanderson está dirigindo um carro; esse caso será discutido no subitem deste capítulo “a formação dos grupos de pares na pré-escola”.

Da mesma forma que os meninos, as meninas também, ocasionalmente, demonstravam interesse pelos bonecos e carrinhos dos meninos, especialmente na “hora da novidade”, examinava-os cuidadosamente e os deslizava pelo chão antes de passá-los para o colega do lado. Confirmando, assim, Finco (2007), segundo o qual as crianças pequenas brincam indiscriminadamente com bonecas e carrinhos independentemente do sexo. Voltarei a esse tema no subitem “gênero e brinquedo”.

Quadro 9: Bonecas/bonecos trazidos de casa

Meninas	Meninos
Boneca de cabelo azul Boneca Barbie Boneca Barbie de cabelo rosa Boneca Barbie princesa Barbie bailarina Boneca Poly Boneca comum Boneca Moranguinho Boneca bebê Bebê sentado numa cadeira de bebê Boneco Ken (namorado da Barbie)	Bonecos personagens de desenhos animados: Max Steel Ben 10 Quatro braços (personagem do Ben 10) Homem elástico Homem de pedra Snoopy de pijama (personagem de série de TV) Vespa (personagem do desenho os vingadores) Bonecos personagens de filmes: Escorpion (personagem da série Mortal Kombat) Shrek (filme de animação) Megamente (filme de animação em 3D) Robô transformer (transforma-se em avião e carro) Personagens da vida real: Boneco do Restart (Banda de rock brasileira) Outros Boneco brinde que veio no kinder ovo Papai Noel no trenó Palhaço (brinde do McDonald)

Fonte: dados da pesquisa

Dentre os brinquedos trazidos pelas meninas, há bonecas, animais de pelúcia (coelho, centopeia, pinguim, ursos) e acessórios femininos (bolsas, maquiagem, dentre outros). As bonecas trazidas pelas meninas eram bonecas bebê, de diversos tamanhos, e a *Barbie* em suas diferentes versões. A *Barbie* era uma presença constante na sala, uma vez que existia um modelo simples dessa boneca na “casa da Maria”. Entretanto, as meninas davam preferência para brincar com as bonecas bebê, dando comida e carregando no colo. Acredito que o modelo da *Barbie* existente na sala, além de ser uma imitação da original, não suscitava muito interesse, por estar sem roupa e sem acessórios. Era bem diferente da *Barbie* fashion da TV, com suas roupas e *glamour*. Embora várias versões da boneca *Barbie* tenham sido apresentadas nas novidades, tanto a boneca como também seus acessórios continuaram como objeto de desejo das meninas. Sendo um dos brinquedos mais mencionados na “hora da novidade falada”, Sofia diz: “*minha mãe vai comprar uma boneca da Barbie*” (Nota de campo, 27/10/11). Na “hora da novidade”, Clara diz: “*minha mãe vai comprar uma casa da Barbie*” (Nota de campo, 22/11/11). Clara, por ser de uma família com o nível sócio econômico maior da turma, foi uma das meninas que mais levou a boneca *Barbie*, tendo diversas versões desse brinquedo, e passou a declarar a futura aquisição que sua mãe faria para ela. A *casa da Barbie* é um dos itens mais caros do universo da *Barbie*, portanto apenas as meninas de famílias de melhor situação financeira conseguem realizar esse desejo.



Foto 40: *Barbie e moranguinho*

Para Cechin e Cruz (2012), as bonecas *Barbie* podem parecer, a princípio, objetos inocentes destinados às crianças, contudo estão imersas nas relações de poder, apresentando discursos implícitos à sua materialidade do que é bom,

agradável, normal e verdadeiro para a cultura hegemônica. Portanto, as bonecas *Barbie* apresentam muito dessa cultura e do padrão de beleza eurocêntrico: pele branca e olhos claros, corpo magro e cabelo claro e liso, o que ensina a supremacia de um corpo, raça e modo de ser. Para as autoras as bonecas são:

Objetos de identificação e representação da normalidade, retrato de uma determinada época e lugar através de marcas sociais que estão imersas em relações de poder. Tais marcas revestem-se de ricos significados culturais do ideal de beleza, de corpo e de sujeito. Ao elencar determinadas características como “as melhores”, os corpos dos bonecos e bonecas fabricam modos de subjetivação que produzem “verdades” sobre como deve ser o corpo, o comportamento e as atitudes normais. (Cechin e Cruz, 2012, p.19)

Nesse contexto, as bonecas e bonecos apresentados pelas crianças representavam a raça branca, com olhos azuis e cabelos loiros. Dornelles (2003) adverte sobre as consequências de se eleger uma estética corporal, uma raça, um gênero ou geração como “a melhor”:

Algumas materialidades se sobrepõem a outras, produzindo certas ‘normalidades’. Desse modo, é ‘natural’, no caso do uso de bonecos e bonecas, que os mesmos ao fazerem parte da sala de aula de crianças pequenas sejam da raça branca, com olhos azuis e longos cabelos loiros. Assim, tudo o que escapa ou se apresenta diferente deste ‘modelo de normalidade’, desta ‘verdade’ acerca da raça branca, é o ‘diferente’, o ‘outro’. E este é o tipo de brinquedo consumido em série para crianças no que tange às ‘diferenças’, sejam elas raciais, de gênero, geração ou etnia. (Dornelles, 2003, p. 4)

Para a autora, a naturalização e generalização desses padrões de beleza torna negativo tudo o que é diferente. Assim, a produção de bonecos e bonecas não deve estar fora da norma vigente.

Cabe ressaltar que 50% das meninas e 50% dos meninos da turma eram de etnia afrodescendente (ver quadro 7, no capítulo 1). Dentre essas, havia uma variedade de tonalidade da cor da pele, variando de morena escura a clara, e cabelos entre negros e castanhos, encaracolados, lisos ou ondulados. Entretanto, suas bonecas e bonecos eram loiros e de olhos azuis. Na foto 41, Sofia segura uma boneca bebê para que o

colega a fotografe, ficando evidente o contraste entre a cor da sua pele e a cor da boneca.



Foto 41: Boneca bebê

Brougère (1998) considera que as especificidades da cultura lúdica contemporânea envolvem características da experiência lúdica em relação ao meio-ambiente e aos suportes de que a criança dispõe, e que uma das características de nosso tempo é a multiplicação dos brinquedos. Nessa perspectiva, existe um empenho da indústria brinquedista em atender todas as demandas, oferecendo as bonecas bebê, para as meninas serem “mães”, bonecas representando várias etnias, e as bonecas manequins, que marcam o padrão de beleza e estilo de roupas aceitáveis aos olhos da sociedade. Concordando com Dornelles (2003), segundo a qual nos últimos anos no Brasil “vê-se uma fabricação cada vez maior de materiais e objetos de consumo que atendem, cada vez mais, a toda e qualquer diferença” (p. 10). Na foto 41, a boneca apresentada por Sofia trouxe uma diferença em relação às outras bonecas: tinha um orifício, na boca, em que poderia ser introduzida uma mamadeira com água, e outro orifício, na parte inferior, na região do órgão genital, como saída para a “urina”. Considero que talvez a intenção de Sofia em apresentar a boneca para o colega fotografar fosse mostrar esses detalhes; cabe ressaltar que o órgão genital representado no bebê era do sexo feminino.

No dia de seu aniversário, Clara levou, para apresentar como novidade, uma boneca bebê sentada em um cadeirão de bebê, que havia ganhado de presente (Foto

42). Durante aquela manhã, Clara cuidou de seu bebê, alimentando e penteando-o, enquanto conversava com Nathália e Francisco que estavam próximos a ela.



Foto 42: Clara e o bebê

Os brinquedos apresentados como novidades eram usados pelas crianças nas brincadeiras daquele dia, e embora a professora incentivasse que deveriam ser emprestados para os colegas, algumas crianças donas de seus brinquedos eram cautelosas e seletivas sobre quem faria uso deles. Algumas vezes os brinquedos geravam conflitos, que eram mediados pela professora. Abordarei esses conflitos no subitem “brincadeiras na sala de aula/resolvendo conflitos”, deste capítulo.

Durante a triangulação dos dados coletados, ao relacionar os brinquedos e objetos trazidos pelas crianças, chamou minha atenção o fato de muitos serem brindes dos lanches do McDonald's e alguns que acompanhavam o *Kinder Ovo* e estarem relacionados a um desenho animado ou filme infantil.

O *Kinder Ovo* é um chocolate em forma de ovo, de marca registrada italiana, da empresa Ferrero, comercializado em vários países do mundo. É um produto muito apreciado pelas crianças, composto de uma camada externa de chocolate ao leite e uma interna de chocolate branco. Ele é oco e contém no seu interior um brinde surpresa, que, por muitas vezes, é a parte preferida pelas crianças, que na verdade almejam o brinquedo. Produzido para ser vendido em países de clima frio, o chocolate não é comercializado no Brasil nos meses de verão. Nesses meses, o *Kinder Ovo* é substituído pelo *Kinder Joy*, um ovo de plástico, onde em seu interior, de um lado, encontra-se o brinquedo, e do outro, existem duas bolas de chocolate banhadas com creme de avelã. Existem ainda o *Kinder Christmas*, ovo de 150 gramas lançado especialmente para a época do Natal, e o *Kinder Ovo Magic*, um ovo

de páscoa com brindes surpresas de pelúcia e de montar. O *Kinder Ovo* é considerado um artigo voltado ao mercado de luxo, pelo valor em que é comercializado no Brasil. Talvez por isso foram poucas as crianças que levaram brinquedos que eram brindes desse produto.

Entretanto, foram muitos os brinquedos trazidos que eram brindes que acompanhavam o lanche do McDonald's. A rede de lanchonetes McDonald's oferece para as crianças o *McLanche Feliz*, que é um lanche composto por sanduíche, refrigerante e batatas fritas, e que vem com um brinde de brinquedos conhecidos do público infantil, geralmente relacionado a personagens de desenho animado ou filme infantil. Algumas promoções acontecem simultaneamente ao lançamento de filmes infantis. Portanto, além da criança assistir nas tevês à publicidade do McDonald's com os personagens do filme, também assiste no cinema, onde logo após tem oportunidade de encontrar um McDonald's para lanchar.

Os brinquedos que são brindes dessa refeição estão sendo muito criticados em todo o mundo, pois estimulariam o consumo dos lanches por parte das crianças, em detrimento de uma refeição mais saudável. No Brasil, a Fundação Procon-SP, que é uma instituição de defesa do consumidor, multou o McDonald's em R\$ 3,19 milhões, em dezembro de 2011, por publicidade abusiva para a venda do *McLanche Feliz*. A denúncia, feita pelo Projeto Criança e Consumo, do Instituto Alana, expõe o uso do brinde como forma de incentivo de consumo frequente dos lanches pela rede americana, já que as campanhas são de brinquedos colecionáveis, e que tal prática pode levar a prejuízo da saúde.

Apesar das inúmeras críticas à associação de lanches com brinquedos, o McDonald's continua investindo nos brindes do *McLanche Feliz*. A novidade da rede de *fast food*, em abril de 2012, foi a venda de quatro diferentes versões de bonecas *Barbie* - médica, veterinária, bailarina e jornalista - e de brinquedos do *Ben10 - Ultimate Alien*.

No entanto, a prática de venda casada é considerada ilegal pela legislação brasileira, que afirma que não se pode condicionar a venda do brinquedo ao consumo do lanche. A rede de fast food vende os brinquedos separadamente, entretanto não avisa o consumidor com clareza sobre essa possibilidade. Também não deixa claro

qual é a proporção de valores entre brinquedo e lanche. Desse modo, a prática de preços sempre torna mais vantajosa a compra do lanche para adquirir o brinde.

Diante da constatação da posse desses brindes pelas crianças, considere a necessidade de abordar a influência da mídia televisiva na cultura lúdica. Embora já tenha discutido o assunto no capítulo 3, passarei a abordar, em específico, a televisão, a cultura lúdica e o consumo de brinquedos.

4.1.4 A televisão e a cultura lúdica

É consenso que a televisão está presente no cotidiano das famílias de forma muito consistente e tornou-se a principal protagonista, tanto nas salas de estar quanto nos quartos das crianças contemporâneas. Nesse sentido, considero que os objetos trazidos pelas crianças são um indício dessa presença, concordando com Leitão (2008) ao apontar que a importância da animação para as crianças é inegável, considerando a quantidade de programas deste gênero nos horários para crianças, tanto na televisão aberta como na fechada. A autora argumenta, ainda, que a televisão é um meio privilegiado para contar histórias, por oferecer possibilidades infinitas relativamente à narrativa, às personagens e aos cenários. Nesse sentido, as mídias fornecem conteúdos (imagens, símbolos, valores, modelos, representações) de que as crianças se apropriam e que elas reelaboram, criando suas culturas de pares, contribuindo, assim, para a reprodução da cultura de suas sociedades. Concordando assim com Biegging (2011) ao considerar que “o consumo de bens simbólicos, as imagens e os sons das mídias, vêm ocupando um grande e importante espaço no dia-a-dia das pessoas, inclusive sugerindo novas e temporárias identidades culturais” (p. 12).

Nessa perspectiva, Brougère (1995) considera que a televisão fornece às crianças conteúdos para suas brincadeiras, entretanto a criança não se limita a receber passivamente os conteúdos televisivos, mas reativa-os e se apropria deles através das suas brincadeiras. Para o autor, a televisão intervém na cultura lúdica da criança, embora a sua cultura lúdica não esteja inteiramente submissa à influência da televisão.

Nesse enfoque, Buckingham (1993) aponta que “o ato de ver televisão deverá ser considerado como parte integrante da vida social das crianças, indivíduos

membros de diferentes ‘comunidades de interpretação’ com diversas orientações relativamente aos conteúdos televisivos utilizados como um meio de negociação de identidades sociais e culturais” (p. 39-40).

Bettelhein (1999, apud Leitão, 2008, p. 108) argumenta que a televisão é um meio ideal para dar largas à fantasia, permitindo viagens constantes e imediatas entre o mundo da fantasia e a vida real. Para o autor:

Os programas televisivos permitem à criança sonhar acordada e gerir as suas frustrações e os desapontamentos resultantes da falta de oportunidade para participar nas decisões respeitantes à sua vida. Através de fantasias agressivas a criança projeta a sua agressividade sem prejudicar as pessoas que lhe são próximas; daí que os desenhos animados onde personagens pequenos e frágeis derrotam os mais fortes sejam gratificantes para as crianças. (Bettelhein, 1999, apud Leitão, p. 108)

Nesse sentido, Kishimoto (1994, p. 109) considera que "os brinquedos podem incorporar, também, um imaginário pré-existente criado pelos desenhos animados, seriados televisivos, mundo da ficção científica com motores e robôs, mundo encantado dos contos de fada, histórias de piratas, índios e bandidos".

Nessa perspectiva, Leitão (2008) aponta que, enquanto produtora de sentidos sociais, a televisão é produtora de ideologias, concordando, assim, com Grossberg (1998) quando considera que os *mass media* são um dos mais importantes produtores de significados e códigos, retratando pressuposições sobre valores e normas que reforçam o carácter inquestionável destes. O autor sugere que, embora não apoiando declaradamente as elites dominantes, os *media* naturalizam um conjunto de relações sociais de acordo com as relações sociais de poder.

Nessa perspectiva, Belloni (2007) argumenta que as instituições de socialização, especialmente a escola e as mídias, desempenham o papel de “guardiãs e de difusoras de uma espécie de síntese dos valores hegemônicos que formam o consenso indispensável à vida social” (p. 58).

Investigações (Pinto, 2000, 2001; Pereira, 2003) confirmam a integração da TV à vida social das crianças e o aumento da oferta televisiva para elas. Pinto (2000) realizou estudo sobre atividades de tempo livre e televisivas, em Braga, Portugal, com cerca de 800 crianças dos 8 aos 11 anos, de diferentes meios socioculturais e

geográficos. Uma das conclusões de seu estudo foi que o tempo ocupado com a TV é, em média, “três horas nos dias de aula e quatro no fim de semana” (p. 225). Esses números confirmaram outros estudos que haviam concluído que essa atividade ocupa mais tempo do que a própria escola.

Pesquisas realizadas no Brasil indicaram, segundo levantamento do IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (2011), que as crianças brasileiras estão entre as que mais assistem à televisão no mundo, com uma média de mais de 5 horas por dia. Para Steinberg e Kinchelo (1997), a exposição excessiva contribui para o consumismo, já que a televisão é o principal canal de veiculação de campanhas comerciais que falam diretamente com as crianças. Na opinião dos autores, as crianças são particularmente vulneráveis às suas influências e cada vez mais têm sido o alvo preferencial de apelos comerciais e ações de marketing. Os autores consideram, ainda, que as crianças não estão preparadas para lidar com as complexas relações de consumo.

Não obstante as estatísticas do IBOPE, a programação infantil vem perdendo cada vez mais espaço na TV aberta brasileira, e essa tendência deverá ser cada vez maior. A Rede Globo reduziu drasticamente as atrações infantis em sua grade semanal, adotando um modelo utilizado em outros países, com a programação infantil ficando restrita somente aos sábados pela manhã. Conforme declarações à Folha de São Paulo (2012), a emissora alega que esse tipo de programa não dá audiência, tampouco retorno publicitário. Alega, ainda, que a programação infantil deve ficar restrita à TV paga, onde não há censura, classificação indicativa de faixa etária ou obrigatoriedade de redução de publicidade infantil.

Portanto, embora nos canais abertos a oferta de programação infantil esteja caindo, estão proliferando os canais fechados que atendem às diversas faixas etárias da infância, meninos e meninas. Atualmente, as operadoras disponibilizam pacotes com 12 canais infantis diferentes. No Brasil, nos últimos 15 anos, a TV paga vem se tornando popular, com maior acesso da classe C ao serviço, mas ainda não está acessível à população mais pobre. Entretanto, o desenho do *Ben 10*, que é o mais popular entre os meninos do Pré-I B, é apresentado no canal fechado Cartoon Network. Então, como explicar essa aparente contradição de informações, já que os meninos do Pré-I B gostavam de um desenho da programação televisiva de uma TV

por assinaturas? Considero, então, necessário esclarecer uma prática comum que acontece na região metropolitana do Rio de Janeiro. Uma realidade das comunidades pobres dessa região é a existência da TV a cabo clandestina, chamada popularmente de “gato net”. Esse sistema clandestino, que também funciona em Seropédica, é oferecido à população mais pobre por um preço muito inferior ao real, de modo que são muitas as famílias que utilizam esse serviço. Portanto, acredito que algumas famílias do Pré-I B tenham acesso a esse tipo de serviço em suas casas, embora a maioria tenha acesso apenas aos canais abertos e tenham como opção a programação do canal SBT, que é um dos poucos canais abertos que dedicam 7 horas de programação diária para as crianças, e a TV Cultura, que é um canal público que dedica boa parte de sua programação aos desenhos.

Entretanto, levando em consideração o fato de as crianças do CAIC passarem quase o dia todo na escola, das 8 às 16 h, isto limitava, de certa forma, o número de horas diárias que podiam assistir à televisão durante a semana. Assim, suponho que eram expostas a um número menor de horas que a média nacional, embora acredite que esse número ainda deva ser elevado. Considerando que desde o momento que chegavam a casa no final da tarde, em torno das 17 h, até a hora em que começa o horário nobre da TV, por volta das 20h30min, horário em que seus pais assistem ao noticiário em rede nacional e à novela de sucesso que passa em seguida, podem estar, durante esse tempo, expostas à programação da TV. Entretanto, recorro a Pinto (2000) ao argumentar que ao estar com a TV ligada não significa que a criança esteja lhe dando atenção exclusiva o tempo todo; muitas vezes estão também realizando outros afazeres, como comer, brincar ou até fazer os trabalhos escolares de casa, no caso das crianças mais velhas. Para o autor, os números das pesquisas sobre as horas em que as crianças assistem à TV significam que:

podem indicar o tempo em que o aparelho esteve ligado; contudo não nos dizem com que intensidade e com que grau de atenção as crianças seguiram o que se passava no pequeno ecrã. Isto é, não nos permitem compreender as razões, os modos e os contextos. (Pinto, 2001, p. 6)

O autor ainda nos adverte que a televisão não existe numa redoma ou num vazio sociocultural. As formas de apropriação do meio televisivo e os respectivos contextos de recepção são complexos e socialmente diversos.

Um aspecto que passarei a considerar na abordagem da problemática da relação entre a televisão e as crianças é a televisão e o consumo de brinquedos.

4.1.5 A televisão e o consumo de brinquedos

Belloni (2007) enfatiza que as mídias constituem um dos elementos mais importantes do universo infantil, especialmente as mídias digitais e as redes telemáticas, que tendem a penetrar, com grande impacto e consequências ainda desconhecidas, nas estruturas simbólicas da sociedade e no cotidiano das crianças. No Brasil, preocupados com a influência da publicidade no consumismo infantil, o Instituto Alana, juntamente com o Ministério do Meio Ambiente (MMA), lançaram em outubro de 2012 o terceiro volume da cartilha “Consumismo infantil: na contramão da sustentabilidade”. O objetivo da publicação é ajudar os pais e educadores a trabalharem com as crianças a diferença entre o “querer” e o “precisar”, além de abordar temas como sustentabilidade, descarte e consumo. Nesse contexto, um levantamento feito pelo observatório de Mídia da Universidade Federal do Espírito Santo, em parceria com o Instituto Alana, revelou que, nos 15 dias que antecederam o Natal de 2011, 70% de todas as publicidades veiculadas nos canais segmentados para o público infantil foram de brinquedos.

Durante a análise dos dados, ao refletir sobre as falas e os brinquedos trazidos de casa pelas crianças, ocorreu-me a possibilidade destes serem um indício da influência que elas sofrem dessa publicidade televisiva. Concordando com Brougère (1995), em que o brinquedo como objeto de consumo acaba por incorporar os conhecimentos sobre a criança e suas representações que circulam na sociedade, considero que os brinquedos das crianças do Pré-I B representam, também, os estereótipos dos gêneros masculino e feminino, tema que será abordado no próximo subitem.

Dentre os brinquedos apresentados, os carros foram os únicos trazidos exclusivamente pelos meninos, entretanto algumas meninas demonstravam curiosidade e interesse por eles, colocando-os no chão e fazendo movimentos para que andassem ao examiná-los na hora em que eram apresentados para a turma. Tanto

nas brincadeiras dentro da sala, quanto na brinquedoteca, Clara foi uma das meninas que demonstrou interesse pelos carrinhos; pegava-os pelo barbante e saía puxando pela sala.

Quadro 10: Carros trazidos pelos meninos

Brinquedos dos meninos
Carrinhos de corrida em miniatura: vermelho e branco; Carrinhos miniaturas de corrida (hot wheels), de ferro: roxo e vermelho; Carros: amarelo e branco; Carro modelo Pick-up; Carros tipo caminhão (vermelho); Caminhão de bombeiro; Carro amarelo de safári; Carrinho (fusca) com portas que se abrem; Carro que se transforma em robô; Carro verde com o nº 18; Moto.

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme apresentado no quadro 10, os carros foram de diversos modelos: miniaturas de carro de corrida, carros ligados a ação e aventura, como os carros de bombeiro, safári e Pick-up. Os personagens de desenho animado também estiveram presentes nesses brinquedos, como o carro que se transforma em robô “transformers”.



Foto 43: Carro



Foto 44: Carro de bombeiros

Ao brincarem com seus carros, os meninos engatinhavam pelo chão, percorrendo toda a sala, em grupos que variavam de 2 a 4 crianças. O grupo de meninos se alternava entre agregar novos participantes a cada volta que davam na

sala e se subdividir em grupos menores, 2 ou 3 crianças, que se afastavam e paravam para conversar. Os meninos se locomoviam pelo chão usando uma das mãos e os joelhos para impulsionar o corpo, enquanto que com a outra mão empurravam os carrinhos. Com frequência, o grupo era perseguido por uma criança que, também engatinhando, ameaçava os colegas com um animal de plástico.

Clara, a menina que se interessava pelos carros, brincava apenas quando estes tinham um barbante amarrado num orifício na parte da frente, o que possibilitava que ela os puxasse pela sala sem precisar ficar agachada no chão.

Embora haja categorias de brinquedos que são comuns às meninas e aos meninos, como é o caso dos animais de pelúcia e de plástico (quadro 11) e dos acessórios (quadro 12), há uma relação entre esses brinquedos e os desenhos animados específicos para os meninos e para as meninas - no caso das meninas se destacam os personagens produzidos pela Disney. Portanto, alguns animais dos meninos e das meninas também faziam parte do universo de desenhos ou filmes animados, como o *Pica-Pau*, *Tom*, *Bidu*, *Minie* e *Pônei*, todos pertencentes aos personagens de desenho animado da TV (quadro 11). Entretanto, havia também entre os meninos um predomínio de animais pré-históricos e selvagens, que eram usados para perseguir os colegas nas brincadeiras em sala. Até mesmo o animal mais inofensivo, como o cachorro, também assumia poderes e se transformavam em um animal ameaçador, conforme o episódio em que Lorrان usa seu cachorro de pelúcia para colocar Nathália para fora da brincadeira.

Kamille, Leanderson e Lorrان estão sentados em frente ao teclado, Lorrان sai, Nathalia vem e senta-se em sua cadeira. Lorrان volta e senta-se entre ela e Leanderson, mas fica muito apertado. Eles brigam pelo lugar, Lorrان bate na cabeça de Nathalia, com a mão fechada, mas ela não se levanta. Então, Lorrان usa seu cachorro de pelúcia, bate com ele em Nathália enquanto diz: “pou, pou, pou”, ela se levanta e sai (...) (Episódio gravado em 12/07/2011).

Quadro 11: animais de pelúcia/plástico trazidos pelas crianças

Meninas	Meninos
Animais de plástico/borracha: Pintinho amarelo com pandeiro; Bidu (cachorrinho do desenho da Mônica); Urso; Minie (corpo de pano e cabeça de borracha); Girafa (Chaveiro); Cavalo branco com crina e rabo cor de rosa (cavalo da Disney); Pônei alado amarelo; Abelha. Bichos de pelúcia: Centopeia; Burro de tecido; Urso de pelúcia; Ursa de pelúcia branca, com roupa cor de rosa, que de joelhos, reza o pai nosso ao se apertar um botão na mão; Cavalo cor de rosa; Rato; Macaco batendo um tambor; Cachorrinhos; Pinguim; Urso panda; Minie grande.	Animais de plástico/borracha: Dinossauro; Dinossauro de duas cabeças; Zebra; Vaca; Ovelha; Boi; Leão; Onça/tigre; Porquinho que faz barulho; Grilo pulante; Grilo de borracha; Joaninha; Pato de plástico amarelo; Pica-Pau jogando boliche, que ao dar pilha anda; Tom dirigindo uma retro escavadeira; Tartaruga (brinde que veio no kinder ovo); Coelho (chaveiro em forma de brinde, que veio dentro do ovo de páscoa). Bichos de pelúcia: Leão marinho; Pica-Pau de tecido (personagem de desenho animado); Sapo (verde e amarelo); Cachorro.

Fonte: Dados da pesquisa

Portanto, animais como dinossauros, onças, tigres e leões são brinquedos que remetem para a aventura e a ação, assim como os carros, que faziam parte apenas do acervo dos meninos, confirmando Brougère (1995), para quem o universo masculino começa com a miniatura do automóvel, traduz a vocação para a descoberta dos espaços longínquos, escapando do peso do cotidiano.



Foto 45: Pinguim



Foto 46: centopeia

Os brinquedos da categoria acessórios, trazidos pelas meninas e meninos, estão bem caracterizados pelos estereótipos dos gêneros masculino e feminino (quadro 12), havendo predominância, entre as meninas, de produtos e acessórios de beleza para serem usados por elas ou pelas bonecas, enquanto que os meninos trouxeram objetos que podem ser usados fora do contexto das brincadeiras, como os relógios. Os acessórios dos meninos também fazem parte do universo de desenhos ou filmes animados, conforme o relógio do *Bem 10 (Omnitrix)* e o relógio do *Naruto* (quadro 12).

Quadro 12: acessórios trazidos pelas crianças

Meninas	Meninos
Bolsa de menina, com batom dentro; Batom rosa; Batom gloss (pincel); Esmalte; Creme borrifador (da boneca); Secador escova (da boneca); Telefone celular de brinquedo; Máquina fotográfica; Pente lilás (da boneca); Sapato; Fantasia da branca de neve.	Relógio do Ben 10 (desenho animado); Carteira para documentos azul; Pulseira de plástico; Telefone celular de brinquedo; Relógio do Naruto (desenho animado).

Fonte: dados da pesquisa

Sarmento (2002) aponta que os brinquedos que surgem no mercado, estereotipados e em massa, condicionam as brincadeiras que com eles se têm e as uniformizam; portanto, o brinquedo assume maior importância que a brincadeira em si. Nesse sentido, Sutton-Smith (1986), ao mencionar a característica da brincadeira

das crianças ao longo da história, refere que a “natureza predominante das brincadeiras foi brincar com outras pessoas, e não com os objetos” (1986, p. 26); portanto, os objetos que eram incorporados à brincadeira tinham importância secundária em relação aos aspectos sociais do jogo. Entretanto, Mergen (1992) considera que ao longo da história novas atitudes surgiram em relação aos brinquedos. Primeiro, com posses materiais indicando status do proprietário, as crianças começaram a desenvolver um desejo de acúmulo de brinquedos para si. Em segundo lugar, os brinquedos começaram a ser vistos como definindo a identidade da criança e a cultura da infância.

Nesse contexto, Oliveira (1989) argumenta que com a industrialização do brinquedo o uso e a posse deste ficaram restritos às classes sociais que podem adquiri-lo, pois os brinquedos mais cobiçados são os mais caros. Desse modo, o brinquedo está associado a um sentido de posse, em que a propriedade envolve um custo; assim, possuir determinado brinquedo significa ter dinheiro e, em consequência, ter o poder de decisão na brincadeira. Nesse sentido, Brougère (1995) destaca a posse e o valor de prestígio do brinquedo, ao reafirmar suas funções sociais no ato de presentear.

(...). Outras funções sociais do brinquedo em torno da posse e de seu valor de prestígio, até mesmo de sua dimensão mais íntima de suporte de relação afetiva, reforçam a dimensão da imagem tridimensional do brinquedo. Existe, portanto, convergência entre imagem e função social do brinquedo, em torno da relação com o objeto e o ato de presentear-lo. (Brougère 1995, p. 22)

Assim, para além da interação lúdica, o brinquedo é portador de uma multiplicidade de relações em potencial (Brougère, 1995). O primeiro nível é aquele do objeto possuído, em que ele pertence à criança de uma forma mais definida, menos ambígua, do que outros objetos ao seu redor, passando a criança pela experiência da posse e das negociações necessárias com os outros diante do desejo de utilização.

Considerando que a cultura lúdica constitui a ideia da infância, Brougère (1998) aponta que convém considerar o relevo que esta faceta tem no mercado de produtos

culturais para a infância. Nesse sentido, muitas instituições têm realizado estudos com o intuito de monitorar o percentual de publicidade direcionado às crianças. No Brasil, a Universidade Federal do Espírito Santo, em pesquisa feita em parceria com o Instituto Alana, apontou que 64% de todos os anúncios veiculados nas emissoras monitoradas às vésperas do Dia das Crianças de 2011 foram direcionados para o público Infantil, o que torna evidente o forte apelo da mídia para o consumo infantil.

Nesse sentido, Pereira e Souza (2002) consideram que o lugar reservado pelo mercado à criança está intimamente ligado aos novos reordenamentos das relações entre adultos e crianças:

Olhada inicialmente como filho de cliente que se relacionava com o mercado a partir do uso de bens materiais e culturais que se ofereciam a ela à margem da sua opinião, a criança é elevada ao status de *cliente*, isto é, um sujeito que compra, gasta, consome e, sobretudo, é muito exigente. A conquista desse status, bem como a autonomia do mercado destinado à infância, acarreta novos modos de ser e de experienciar a infância: desejar, possuir, relacionar-se com o dinheiro, gastar e saborear o poder de saber-se peça fundamental das estratégias de marketing (p. 13).

Considero que outra questão também a ser levantada seria qual o papel que a escola desempenha nesse processo de incentivo ao consumo. Percebi que no contexto das atividades da pré-escola, no Pré-I B, o consumo estava implícito na música cantada na apresentação das novidades quando diz “*quem tem uma novidade pra contar ou pra mostrar*”. Acredito que a música transmitia para a criança uma ideia de que ela precisava “ter”, embora essa não fosse a intenção da professora, gerando justificativas diárias das crianças: “*minha mãe vai comprar*”. Essa preocupação fica evidente conforme o relato a seguir:

Estou sentada ao lado de Matheus, a professora termina de fazer a chamada e pede para as crianças pegarem as novidades.

Matheus: “Emilia, você trouxe novidade”?

Eu: não.

Matheus: “tem sim, fala que você viu na sua casa o peixe, a estrela do mar, o oceano”. (Nota de campo, 25/10/11)

Esse episódio revela a preocupação de Matheus comigo por não ter levado nenhuma novidade, eu usava a hora da novidade para apresentar o material que seria usado na investigação (filmadora, câmera fotográfica, tripé) como também para passar informações dos fatos relacionados à pesquisa, como a viagem que fiz a Portugal no mês de setembro daquele ano. Matheus estava se referindo às fotos do Oceanário de Lisboa que eu havia mostrado para a turma quando retornei de Portugal. Matheus demonstrou preocupação em eu ter alguma coisa para falar, já que eu não havia levado uma novidade para mostrar. Era perceptível nessas ocasiões a satisfação que as crianças sentiam ao pegarem suas novidades para entregar à professora, confirmando assim Brougère (1995) quando se refere ao sentimento de posse que a criança experimenta em relação ao brinquedo e o poder que essa posse lhe confere.

Na hora da novidade, a professora escutava as declarações sobre o desejo de consumo, sem questionar ou incentivar as crianças para que falassem de outros assuntos. Após meses escutando apenas os desejos de consumo, fiquei incomodada com a situação por entender que as crianças devem ser encorajadas a falar, discutir, pensar, conversar, confrontar pontos de vista, argumentar (Borba, 2008).

Diante disso, conversei com a professora, em um momento oportuno, sugerindo que ela estimulasse as crianças a comentarem sobre suas vidas e experiências familiares. A professora gostou da ideia e tentou fazer com que as crianças falassem, nos dias seguintes, mas sem muito sucesso, apenas algumas falaram, de forma muito tímida, assim a professora logo desistiu e nos dias seguintes voltou à prática anterior. Concordando com Mergen (1992), considero que os brinquedos apresentados indicavam o status social da criança proprietária. As crianças cujas famílias tinham um melhor poder aquisitivo, além de trazerem brinquedos com mais frequência, apresentavam brinquedos caros. Algumas crianças se destacavam em trazer brinquedos sofisticados. Esse era o caso da Clara (filha da diretora da escola), que sempre trazia novidades; por exemplo, um dia ela trouxe um urso de pelúcia, cor de rosa, que se ajoelhava e rezava a oração do pai nosso, quando se apertava sua barriga.

Outra criança que também trazia brinquedos caros era a Yasmim, que além de bonecas também trazia diversos animais de pelúcia. Os modos como as crianças

utilizam seus recursos pessoais são decisivos para as suas inserções, bem como para a consolidação no tempo e espaço de seus grupos de referência. Esses brinquedos proporcionavam interações de amizade e companheirismo entre as crianças interessadas em usá-los.

Kamille, Leanderson e Lorrان estão sentados em frente ao teclado (...). Francisco se aproxima deles, volta, pega o Max Stell na mesa e mostra para Lorrان. Francisco senta-se na cadeira atrás de Lorrان, conversam, depois negociam, trocam de brinquedo e de lugar, Lorrان pega o Max Stell, entrega seu cachorro para Francisco e fala: “cuida do meu cachorrinho”. Lorrان senta-se no lugar de Francisco e este passa para o lugar de Lorrان (Gravado, 12/07/11).

Outro tema que merece destaque e reflexão é a questão da preferência pelos brinquedos de acordo com o sexo da criança. Os brinquedos apresentados pelas crianças estão bem caracterizados pelos estereótipos do gênero masculino e feminino, em que os papéis sociais estão determinados e reforçados nesses brinquedos que são consumidos. Estes reforçam a concepção de família, em que destina a ação das mulheres à esfera doméstica, na vida privada, no papel de mães e esposas, enquanto que aos homens destina o universo do trabalho, na vida pública (Brougère, 1995, Falkstrom, 2001 e Azevedo, 2003). Embora as mulheres tenham ingressado no mercado de trabalho e muitos homens dividam as tarefas domésticas com suas esposas, esses estereótipos ainda estão presentes nas brincadeiras das crianças. Azevedo (2003) argumenta que no Brasil, bem como em grande parte do mundo ocidental, as mulheres continuam com as tarefas domésticas, desempenhando uma jornada dupla de trabalho, e que esse fato poderia explicar esses estereótipos nas brincadeiras das crianças. Entretanto, a autora cita o exemplo de países como a Suécia, onde o número de homens que se dedicam às atividades domésticas tem aumentado consideravelmente, mas as crianças continuam brincando conforme representações tradicionais de gênero.

Por concordar que subsistem desigualdades na construção das identidades de gênero e nas relações entre os gêneros (Barbosa, 2007), e entender que o gênero na infância é um fator crucial de distinção entre as crianças, considero pertinente passar

a enfocar neste capítulo uma breve discussão sobre as questões de gênero e o brinquedo.

4.1.6 Gênero e brinquedo

No âmbito das pesquisas com crianças pequenas na educação infantil, tanto em creches como em pré-escolas, alguns pesquisadores têm estudado sobre brincadeiras e jogos entre meninos e meninas sob várias perspectivas. Entretanto, Rosemberg (2001) considera que no Brasil são raríssimos os estudos que parecem ter ido à busca do lugar da infância na construção social das relações de gênero no sistema educacional. Portanto, a questão de gênero, na pesquisa educacional, ainda é um tema pouco explorado pelos pesquisadores brasileiros. Dentre os pesquisadores brasileiros que estudam esse tema com crianças pequenas destaco Finco (2004), que tem investigado brincadeiras e jogos entre meninos e meninas numa perspectiva sociocultural, Gobbi (1997), que tem investigado relações de gênero nos desenhos de meninos e meninas numa perspectiva sociológica, e Cechin (1997), com estudos sobre o cotidiano de uma escola infantil, buscando compreender as relações entre a vivência e a construção de identidade de gênero nas crianças. Portanto, essas pesquisas trazem como enfoque a construção cultural do feminino e do masculino em crianças pequenas. No que se refere especificamente ao brinquedo e relações de gênero, poucos estudos foram realizados sobre essa temática com crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. No entanto, pesquisas indicam que os brinquedos e as brincadeiras são importantes espaços para a construção do gênero (Rodriguez, Peña e Fernandes, 2006; Genvey, 2003; Jackson e Gee, 2005; Almqvist, 1994; Brougère, 1995 e 2004; Finco, 2003; Barbosa, C., 2007; Kishimoto, 2008).

Segundo Barbosa, C. (2007, p. 10), os papéis atribuídos a homens e mulheres na sociedade são interiorizados como adequados à identidade de cada gênero, de modo que as expectativas que lhes estão associadas aparecem como “muros” que delimitam as diferenças entre os sexos e estabelece posições sociais objetivamente diferenciadas.

Partindo do pressuposto de que meninas e meninos sofrem uma socialização diferenciada por gênero, classe social ou etnia (Barbosa, C., 2007, p. 11),

primeiramente apresentarei a perspectiva em que os termos gênero e estereótipos serão abordados neste capítulo.

A historiadora Joan Scott teoriza gênero como um sistema de marcação de diferenças e organização do poder, apontando que “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” (Scott, 1990, p. 14); desse modo, gênero compreende os símbolos culturalmente disponíveis. Nessa perspectiva, Dornelles (2002) aponta que na contemporaneidade “gênero refere-se à forma como cada cultura trata a diferença entre os sexos, colocando a cada um deles determinados significados e a maneira de como estes significados são inscritos socialmente” (Dornelles, 2002, p.148). Ainda, para Louro (1997, p. 22) “gênero diz respeito à construção social e histórica produzida sobre as características biológicas”. Portanto, entende-se que gênero é culturalmente construído e que acontece em diferentes instituições.

A escola é uma dessas instituições que tem transmitido e reproduzido valores e comportamentos considerados adequados, por meio de suas práticas sociais, formando sujeitos masculinos e femininos. A maneira como as professoras lidam com as relações de gênero ocorre, na maioria das vezes, através da criação de espaços binários. Uma prática cotidiana na educação infantil são as “filas de meninas” e “filas de meninos”, que são realizadas repetidas vezes durante o dia, a partir do momento em que as crianças chegam à escola.

No Pré-I B do CAIC eram organizadas filas separadas de meninas e meninos para fazer a higienização antes e após as refeições, uma vez que havia banheiros específicos para meninos e meninas. Assim, a professora acompanhava a fila dos meninos e a estagiária acompanhava a fila das meninas. Consequentemente, essa separação de meninos e meninas era mantida ao ocuparem seus espaços no refeitório - geralmente as meninas, por ser um grupo reduzido, saíam do banheiro e se dirigiam ao refeitório antes dos meninos. Elas ocupavam 6 cadeiras (no mês de setembro o grupo aumentou para 8, com a entrada de 2 meninas) no espaço da longa mesa do refeitório. Os meninos ao chegarem, por não haver espaço suficiente para todas as crianças em uma única mesa, eram acomodados em outra. Desse modo, eram organizadas cotidianamente mesas separadas de meninos e de meninas. Todos se sentavam juntos apenas nos dias em que o grupo de crianças estava muito reduzido.

Entretanto, a fila formada no final do dia, na hora de voltarem para casa, era organizada segundo o bairro de morada da criança, pois os ônibus escolares da prefeitura faziam percursos em sentidos opostos, de acordo com cada bairro.

Delamont (1985) aponta a escola como a instituição da sociedade que mais fortalece as diferenças de gênero ao realizar processos de socialização diferenciados para meninos e meninas. Pode-se dizer que a organização das crianças em filas de meninos e meninas, para o deslocamento na escola, reforça a ideia do que é masculino e feminino e propõe formas de socialização diferentes para cada gênero. Concordando com Finco (2004, p. 48-49) que “a organização do espaço pode ou não favorecer o encontro de meninas e meninos, fazendo com que interajam ou se agrupem distintamente”.

Outra prática utilizada pela professora, que criava um espaço binário, era a contagem dos meninos e das meninas presentes na sala de aula. A professora escolhia uma menina para contar as meninas e um menino para contar os meninos; depois perguntava quem queria contar todos; muitos se ofereciam e ela escolhia uma criança, na maioria das vezes aquela que sabia contar melhor. Essa prática, que se apresenta como algo “natural”, “corriqueiro”, “cotidiano”, nem sempre evidencia suas influências na constituição das subjetividades dessas crianças, que são identificadas sempre como meninos ou meninas.

A cultura produzida para a infância, por meio de seu discurso histórico, atesta a tradição da diferenciação entre os gêneros, que podem produzir efeitos reais. Luke (1999) considera que este discurso histórico se mantém graças à sua proliferação convergente nos produtos culturais, como a televisão, o cinema, os jogos e os brinquedos.

Finco (2004, p. 30) considera que pesquisas sobre gênero e educação mostram que as instituições escolares, através de regimentos, organização dos espaços e da distribuição do tempo, constituem importantes espaços para a formação de crianças e jovens. A autora refere ainda que alguns estudos (Bernardes, 1988; Guareschi, 1994; Saaveda e Barros, 1996; Cechin, 1997; Sampaio, 2000; Schimitz, 2002) apontam que é possível identificar padrões sexistas de comportamentos e atitudes já arraigados em suas identidades.

Nesse sentido, a preferência por brinquedos marcadamente tipificados para um determinado sexo tem sido observada como uma das mais precoces manifestações do desenvolvimento do papel de gênero em crianças (O'Brien & Huston, 1985). Para Jacklin & Maccoby (1987), comportamentos tão precoces com relação à tipificação podem ser explicados pela influência dos pais durante os primeiros anos da criança. Estudiosos (Rheingold & Cook, 1975, apud Pellegrine e Boyd, 2002) constataam que os pais dão aos bebês brinquedos adequados ao sexo da criança. Nesse sentido, Pellett & Ignico (1993) apontam os pais como os maiores responsáveis pelo desenvolvimento de estereótipos de papel de gênero nas crianças. Para Amâncio (2010), os estereótipos “constituem ideologizações coletivas sobre os membros de determinados grupos sociais, abrangem conteúdos e processos, tal como as representações sociais e traduzem também um conhecimento prático” (p. 48-49).

No caso da escolha de brinquedos, como são os pais que compram os brinquedos para seus filhos, pesquisadores (Idle, Wood & Desmarais, 1993) supõem que suas escolhas estariam, de certa forma, determinando a preferência das crianças. Portanto, estudos têm enfatizado a diferença das expectativas comportamentais dos pais dependendo do sexo de suas crianças, bem como indicado que eles reagem diferentemente quando respondem a solicitações de seus filhos com base no sexo dos mesmos (Weinraub, Clemens, Sockloff, Ethridge, Gracely & Myers, 1984). Por outro lado, pesquisadores (O'Brien & Huston, 1985) sugerem que os eventos socioculturais seriam os responsáveis por estas preferências. Para Caldera, Huston & O'Brien (1989), há certa pressão social para que os pais selecionem brinquedos capazes de produzir comportamentos apropriados e que as características dos brinquedos possam representar um sexo mais do que outro.

Nesse sentido, Brougère (2004, p. 297) refere que “a influência dos pais não pode ser desprezada. Eles constroem o primeiro ambiente material da criança no que se refere a brinquedos, antes que ela comece a escolher”. Desse modo, antes que a criança possa começar a fazer suas escolhas, os pais constroem o ambiente decorando o quarto das meninas com bonecas e pintando as paredes de rosa, enquanto que o quarto dos meninos é pintado de azul e decorado com carros em miniatura.

Nesse contexto, Belotti (1985) refere que durante os primeiros anos de vida da criança, além da diferença na cor do vestuário para a criança de cada sexo, haveria também diferenças na decoração dos quartos de meninos e meninas. Segundo a autora, o quarto dos meninos geralmente é decorado com maior simplicidade, em tons de azul ou cores vivas, enquanto que o quarto das meninas é muito adornado, em tons pastéis ou cor de rosa.

Assim, desde que nascem, as crianças são vestidas com cores diferentes. A menina, que é vestida com roupas cor de rosa, crescerá demonstrando preferência por essa cor durante toda a infância. Atualmente, essa preferência é mantida e influenciada pela boneca *Barbie*, que tem suas roupas, acessórios e tudo que se refere ao seu universo na cor rosa.

Na turma do Pré-I B, essa tendência de preferência pelo rosa é demonstrada pelas meninas em suas roupas, sapatos, sandálias, mochilas, toalhas e acessórios (fotos 47, 48 e 49).

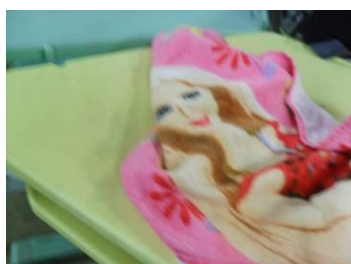


Foto 47: Toalha de rosto rosa



Foto 48: Casaco cor de rosa



Foto 49: Sandália cor de rosa

Para Belotti (1985), essa diferenciação de gênero aparecerá também na escolha dos brinquedos.

Posteriormente se há de insistir para que as meninas continuem brincando com as bonecas, pois esse jogo é considerado um verdadeiro aprendizado para a futura função materna, ao passo que o garotinho que manifestasse preferências como esta seria dissuadido e estimulado para se ocupar com outros tipos de jogos agressivos e competitivos. (Belotti, 1985, p. 73)

Para Brougère (1998), a cultura lúdica se diversifica segundo numerosos critérios, como o meio social, cidade e sexo da criança. Para o autor, a cultura lúdica

das meninas e dos meninos é marcada por grandes diferenças, embora possam ter alguns elementos em comum. O autor (2004) considera que meninos e meninas não brincam da mesma maneira, nem com os mesmos objetos, e que embora desde a escola maternal os comportamentos lúdicos de meninas e meninos sejam diferentes, não significa que elas não possam brincar juntas. Além disso, “existem brinquedos mistos (brinquedos da primeira idade, jogos de habilidade, jogos em grupos)” (Brougère, 2004, p. 289).

Concordando com Brougère (2004), Bellotti (1975) afirma que existem brinquedos “neutros”, considerados “próprios” tanto para meninas quanto para meninos, que são compostos de materiais não estruturados, como jogos de construção, mosaicos, quebra-cabeças, jogos de encaixar e instrumentos musicais. A autora apresenta uma categorização de brinquedos para meninos e meninas com base nos elementos que ela considera identificáveis e estruturados que tornam clara a diferenciação:

Para as meninas existe uma vastíssima gama de objetos miniaturizados que imitam os utensílios caseiros, como serviços de cozinha e toilette, bolsas de enfermeira com termômetro, faixas, esparadrapo e seringas, dependências como banheiros, cozinhas completas com eletrodomésticos, salas, quartos, quartinhos para bebês, jogos para coser e bordar, ferros de passar, serviços de chá, eletrodomésticos, carrinhos, banheirinhas e uma série infinita de bonecas com o respectivo enxoval.

Para os garotinhos em geral os brinquedos divergem completamente: meios de transporte terrestre, navais e aéreos de todas as dimensões e de todos os tipos: navios de guerra, porta-aviões, mísseis nucleares, naves espaciais, arma de todo o tipo, desde a pistola de Cow-boy perfeitamente imitada até alguns sinistros fuzis metralhadoras que diferem dos verdadeiros apenas pela menor periculosidade, espadas, cimitarras, arcos e flechas, canhões: um verdadeiro arsenal militar. (Bellotti, 1975, p. 75-76)

As categorizações dos brinquedos apresentada por Bellotti (1975) são construções criadas por adultos. A autora defende que a tradicional diferença de caracteres entre macho e fêmea não é devida a fatores congênitos, mas sim aos condicionamentos culturais a que o indivíduo é forçado no curso do seu desenvolvimento. Portanto, os condicionamentos na direção do papel designado a um ou outro sexo começam até mesmo antes do nascimento, quando se prepara o

enxoval da criança (rosa ou azul), e prossegue com a escolha, por parte dos adultos, dos jogos com que as crianças “podem” ou “devem” brincar, das funções que “podem” ou “devem” desempenhar, antes na família e depois na sociedade.

Os meninos e meninas do Pré-I B tinham liberdade para brincar com todos os brinquedos existentes na sala e na brinquedoteca: bola, boneca, carrinho, casinha, panelinha. Assim, ao se permitir que brincassem com os brinquedos que desejavam e da forma como desejavam, não se deixava que ideias, costumes e hábitos limitassem suas formas de conhecer e vivenciar o mundo, determinando o que deveriam ser, o que deveriam pensar e que espaços deveriam ocupar.

Concordando com Fernandes (2004) e Benjamin (1984) que a criança ao brincar não pensa nas intenções do adulto com aquele brinquedo, brincadeira ou jogo, ela *está* no brincar e *é* o brincar, Henriot (1976) refere que a brincadeira, em alguns casos, é induzida pela forma ou pelo material do brinquedo, no entanto não se constitui aí uma predeterminação, pois a realidade efetiva do jogo se exprime pelo emprego do brinquedo, na maioria das vezes imprevisto e surpreendente. Com seu brinquedo, a criança pode estabelecer inúmeras brincadeiras onde não estejam implicadas nem a estrutura do brinquedo nem a maneira de empregá-lo. A criança é, portanto, capaz de utilizar quaisquer objetos para brincar, pois o essencial não tem relação com o objeto, que serve apenas como um mediador entre a realidade e a imaginação, o valor simbólico que configura, que representa, que sugere. (Henriot, 1976, p. 70-71).

Nesse sentido, por diversas ocasiões um brinquedo existente na sala foi usado de acordo com o significado que a criança queria atribuir no momento, como foi constatado no episódio em que Jonathan usa um secador de cabelo como se fosse uma arma:

Kauã e Jonathan brincam de luta, Jonathan segura o secador de cabelo como se fosse um revólver e ‘atira’ contra Kauã; eles lutam, caem no chão, Kauã finge que morreu, fecha os olhos por alguns segundos, Jonathan se arrasta pelo chão, se levanta e sai correndo, Kauã se levanta e o persegue (...) (Episódio gravado, 02/05/2011).

Nesse episódio, o brinquedo, que era uma representação de um secador de cabelo, foi usado por Jonathan como uma arma. Esse brinquedo, em várias ocasiões, foi usado por outras crianças (Francisco e Leanderson) com esse mesmo significado.



Foto 50: brinquedo usado como arma

Na foto 50, o secador, que era usado como uma arma pelas crianças, convém destacar, tem uma certa semelhança com um revólver, mas ele também era usado como secador nas brincadeiras dos meninos e das meninas. A cor rosa poderia caracterizá-lo como brinquedo exclusivo de menina, porém isso não impedia que os meninos recorressem a ele quando queriam uma “arma para se defender”.

No episódio a seguir, Leanderson recorre à “arma” para se defender de Lorrان:

(...) Leanderson está na casa da Maria, Yasmim se aproxima e mostra um brinquedo para ele. Leanderson acaricia o rosto de Yasmim e tenta beijá-la, ela não aceita e tenta se esquivar, mas ele a abraça com força. Lorrان também está na casa da Maria e vem ajudar Yasmim, separa os dois e leva Yasmim para longe de Leanderson. Leanderson pega o secador “revolver” e vai atrás de Lorrان para “atirar” nele (...) (Episódio gravado, 30/06/11).

Evidencia-se, assim, a pouca consciência dos estereótipos de gênero da criança de 3 e 4 anos, o que possibilita que meninos nessa idade brinquem com um brinquedo cor de rosa; concordando com O’Brein (1992) quando refere que não há evidência consistente de diferenças da tipificação sexual até os quatro anos de idade. A partir daí, os meninos tendem a ser mais tipificados do que as meninas, mais propensos a evitar "atividades de menina", e mais sujeitos à pressão social contra uma tipificação sexual inadequada. O’Brein (1992) indica que:

Aos três anos de idade a criança pode brincar de forma sexualmente estereotipada, mas aceita sobreposição de papéis masculinos e femininos; no jardim de infância, por outro lado, não só brinca de forma sexualmente estereotipada com pessoas do mesmo sexo, como considera os companheiros do gênero oposto com um comportamento bastante negativo. No entanto, esta criança ainda não atingiu um senso estável de gênero como uma característica individual consistente (O'Brein, 1992, p. 335).

Utilizar fantasias representando personagens de contos de fadas ou heróis de filmes é outro ponto que surge nos episódios: alguns meninos utilizavam fantasias femininas e masculinas. As fantasias masculinas são preferidas pelos meninos, e apenas um, Matheus, se interessa pela fantasia feminina. Na sala de aula, Matheus veste a fantasia de Branca de Neve e anda pela sala. Todos reagem naturalmente, sem mostrar surpresa com a forma como ele está vestido (fotos 51 e 52).



Fotos 51 e 52: Matheus vestido com a roupa de Branca de Neve

Apenas uma menina, Clara, usava fantasias de ambos os sexos, conforme o dia em que ela colocou a capa e o chapéu do Zorro e saiu correndo pela sala. Alguns episódios mostram que os meninos também usavam acessórios, como perucas, codificados como femininos. Francisco e Lorrán gostavam de por perucas coloridas, chegando a haver uma disputa entre eles para usá-las.

Ao concluir esse subitem, considero que a quantidade e variedade de brinquedos apresentados pelas crianças do Pré-I B, para além de indicarem suas preferências, também contribuem para sua identidade de gênero.

Os episódios mostram as preferências de brinquedos e de brincadeiras de meninos e de meninas nos espaços da sala de aula e da Brinquedoteca que favorecem a compreensão do gênero nas brincadeiras. Embora investigações (Brougère, 1995;

Finco, 2003) confirmem que a o universo doméstico é preferido pelas meninas, os episódios registraram a presença de meninos e de meninas na casinha, reduto tradicional de brincadeiras femininas. A preferência por temáticas do universo familiar possibilita cuidados com o bebê, trabalhos domésticos e passeios (Brougère, 2004). Geralmente, as meninas brincam com bonecas na “casa da Maria”, mas também em vários locais da sala de aula e na casa rosa da brinquedoteca.

A boneca é o item que mais evoca o universo familiar, conforme demonstrado nos episódios relatados; no entanto apenas três meninos (Leanderson, Francisco e Matheus) brincavam com as bonecas frequentemente. Os meninos também brincavam com os bonecos *Ben 10* e *Max Stell*. Segundo Falkström (2003), nos anos 1960 começam a se formar os estereótipos: bonecos para meninos e bonecas para meninas. Messner (2000) percebe contradições na variação do gênero em diferentes contextos sociais ao pesquisar crianças de 4 a 5 anos no uso de bonecas e super-heróis, o que remete para a estreita relação entre gênero, classe social e etnia.

Os conflitos nas brincadeiras aparecem em estudos de Brougère (2004), Francis (1997), Sager e Sperb (1998), Jones (1997), Azevedo (2003) e Faber, Martin e Hanish (2003). Na turma do Pré-1 B, as brincadeiras de luta são protagonizadas pelos meninos, e apenas eles partilhavam dessas brincadeiras. De acordo com Brougère (2004), brincadeiras de *rough-and-tumble*, que envolvem tumulto e briga “na sua dimensão física e “agressiva”, parece ser constitutiva de características masculinas, produz uma experiência específica nos meninos e expressa a masculinidade” (Brougère, 2004, p. 290). Nessa perspectiva, Kishimoto e Ono (2008) argumentam que o uso do poder, ao protagonizar personagens fantásticos ou do cotidiano, em lutas, não representa estímulo à violência. É a oportunidade para a criança assumir papéis interessantes, ativos e movimentados, aprender a liderar, tomar iniciativa na definição dos enredos, além de usar as linguagens corporal e oral para expressar ideias. Portanto, para Brougère (2004), encontramos nas brincadeiras simbólicas o uso da gramática lúdica originada na experiência de jogos do tipo *rough-and-tumble*.

Geralmente as crianças do Pré-I B brincavam em grupos do mesmo sexo, com temas preferidos por seu gênero. Os episódios indicam que apenas uma menina, Clara, brincava com carrinhos, o que indica um estereótipo radical de uso desse

brinquedo. Entretanto, em diversos momentos, percebi um comportamento mais agressivo durante as brincadeiras por parte dos meninos.

Após essas considerações iniciais sobre o brinquedo como suporte das brincadeiras, seguirei na tentativa da conceituação e nos múltiplos sentidos da brincadeira nas culturas de pares.

4.2 Brincadeira

Por ocasião da defesa do projeto dessa investigação, fui instigada com as seguintes questões: o que é este brincar? Brincar o faz de conta abarca todo o brincar da criança? Nesse subitem abordarei esse tema com a intenção de trazer algumas contribuições para que essas questões tenham alguma clareza.

Inicialmente, recorro mais uma vez ao dicionário buscando o sentido que nossa língua dá ao termo. Ferreira (2001) define brincadeira como: “ato ou efeito de brincar, brinquedo, entretenimento, passatempo, divertimento, gracejo e pilhéria”. Portanto, sendo um substantivo derivado do verbo brincar, tem o mesmo significado deste que lhe deu origem. Desse modo, o sentido do termo nos remete a uma atividade prazerosa e divertida realizada nos momentos de entretenimento ou para passar o tempo. Portanto, para além do sentido etimológico da palavra, é preciso entender o significado social que está envolvido nessa ação.

Abordando a dimensão cultural da brincadeira, Brougère (1995) refere que a brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura:

Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é a entrada na cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico (...). A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é a liberdade da iniciativa e de desdobramento daquele que brinca, sem o qual não existe a verdadeira brincadeira. (Brougère, 1995, p. 76-77)

Portanto, para Brougère o brincar é uma atividade dotada de uma significação social precisa, e que é determinada como tal a partir de um processo de designação e de interpretação complexo. Desse modo, para o autor (1998) o brincar só existe

dentro de um sistema de significação, de interpretação das atividades humanas, e pressupõe uma interpretação específica de sua relação com o mundo. Assim, o que caracteriza o jogo simbólico é o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca. Dessa forma, nem sempre o investigador consegue identificar o brincar, uma vez que o comportamento externo da criança pode ter a semelhança de brincar, mas esta motivação pode não estar presente. Portanto o brincar inclui sempre uma intenção da criança.

Brougère considera, ainda, que brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem: “a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata (...)” (Brougère, 1995, p. 98).

Borba (2007) refere que a brincadeira é uma forma privilegiada de interação das crianças com outros sujeitos, adultos e crianças, e com os objetos e a natureza à sua volta. Para Kishimoto (1994), a brincadeira é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica.

Para Pellegrini e Boyd (2002), o jogo é um conceito quase sagrado para educadores da infância. Em sua revisão das investigações que enfocam o papel do jogo na educação, os autores fazem uma análise crítica das pesquisas realizadas por Rubin (1983) e autores contemporâneos (Sutton-Smith, 1988; Smith, 1988), dentre outros que abordaram o significado do jogo e o papel por ele desempenhado no desenvolvimento da criança e na educação infantil. Para definir o jogo, o autor examina suas dimensões funcionais, estruturais e características padrão. Martin & Caro (1985, apud Pellegrini e Boyd, 2002) consideram que as definições estruturais de jogo e as características padrão envolvem o aspecto físico e os traços de comportamento. O jogo de faz de conta foi definido estruturalmente baseado nos componentes de Piaget (1962), Fein (1983) e Rubin et al. (1983), que incluem: (1) comportamento descontextualizado; (2) relações do tipo eu e o outro; (3) objetos substitutos; e (4) combinações sequenciais.

Rubin et al. (1983, apud Pellegrini e Boyd, 2002) definiram jogo em função de dimensões comportamentais observáveis, contextuais e dispositivas. Os comportamentos observáveis referidos por Rubin et al. são considerados por

Pellegrini e Boyd (2002) como “comportamentos por sequência”, tais como ocorrem no jogo funcional ou simbólico.

Pellegrini e Boyd (2002) consideram, ainda, que se devem evitar definições simples do jogo, uma vez que geralmente não excluem outras formas de comportamento, defendendo, portanto, que a definição de jogo deve ser baseada numa abordagem com multiplicidade de critérios.

Partindo do pressuposto que o jogo sócio-dramático é padrão das brincadeiras na idade pré-escolar, passarei a abordar especificamente esse tema no próximo subitem.

4.2.1 Brincadeiras de faz de conta

O jogo sócio-dramático é considerado por estudiosos (McCune-Nicholich & Fenson, 1984; Smith & Vollstedt, 1985) como paradigma do jogo na idade pré-escolar. Kishimoto (2011, p. 43) aponta que a brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sócio-dramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária, no que concorda com Costa (2003) em que a brincadeira de faz de conta consiste em dar vida a um personagem fictício através de uma encenação improvisada. Nessa brincadeira infantil, o aspecto definidor é o trabalho espontâneo de elaboração simbólica do contexto situacional onde se desenrola a cena, seus personagens e o tema.

A dimensão da não literalidade foi apontada nos estudos de Smith e Vollstedt (1985) como o critério mais poderoso para a definição de jogo. Nessa perspectiva, Ribeiro (2005) argumenta que o jogo simbólico depende da possibilidade de a criança representar mentalmente um objeto, ou situação ausente, e torná-lo presente por meio de ficção, valendo-se de outros objetos ou ações. Para Piaget (1978), a criança que desloca uma caixa imaginando ser um automóvel, representa-o simbolicamente por meio da caixa e se satisfaz com uma ficção, pois o vínculo entre o significante e o significado é inteiramente subjetivo.

A perspectiva sócio-cultural estuda o brincar a partir da concepção da influência que a cultura e a sociedade exercem nessa atividade. Vygotsky (1991) afirma que a brincadeira é um resultado da construção histórica e cultural da sociedade. O autor ressalta que a brincadeira cria as zonas de desenvolvimento proximal e que estas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil.

Para Vygotsky (1991) o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois os processos de simbolização e de representação a levam ao pensamento abstrato. Nesse sentido, Vygotsky considera que a brincadeira infantil é uma situação imaginária criada pela criança onde ela pode, no mundo da fantasia, satisfazer desejos até então impossíveis para a sua realidade. Dessa forma, da imaginação surge a ação, o brincar é imaginação em ação.

Winnicott, numa abordagem psicanalítica, aproxima a sessão de psicanálise à noção do brincar. Para o autor o brinquedo se aproxima do sonho, reestrutura conteúdos inconscientes e faz com que a criança adquira formas imaginárias de lidar com a realidade interna sem perder o contato com a realidade externa.

Nesse contexto, Brougère (1995, p. 99) considera que “a brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pelas circunstâncias”.

Pellegrini e Boyd (2002) definem o faz de conta ou jogo fantástico como uma atividade não literal, ou uma atividade em que uma coisa representa outra coisa. A fantasia pode ser social (com um adulto ou um par) ou solitária. O faz de conta social implica em negociação: para brincar com outra sobre um mesmo tema, a criança precisa de um acordo quanto aos significados implícitos nos papéis e ações, caso contrário, a brincadeira não ocorrerá em grupo. Sendo assim, as transformações realizadas sobre os objetos precisam ser acompanhadas pelos parceiros e, para fazer parte da brincadeira, deve haver a aceitação dos papéis e/ou formas de negociação. Concordando com Brougère (1998), que considera que para que uma atividade seja um jogo é necessário que seja interpretada como tal pelos atores sociais, em função da imagem que têm dessa atividade.

A *fantasia do real* é a expressão usada por Sarmento (2003) para se referir ao mundo do faz de conta da criança, onde esta transpõe o real imediato e o reconstrói criativamente pelo imaginário. O autor considera que a expressão “faz de conta” é inapropriada por não representar bem a relação entre realidade e fantasia, pois para as crianças a fantasia é tão real quanto a realidade sobre a qual ela é construída. Assim, para o autor, nas culturas infantis esses dois universos se encontram associados num processo de imbricação, onde a não literalidade permite à criança enfrentar as situações dolorosas da vida.

Fein (1981) constatou em seus estudos que as crianças começam a fazer incursões pela fantasia durante o segundo ano de vida, aumentando a frequência de ocorrência no terceiro ou quarto ano e declinando a partir daí. Nessa perspectiva, Anderson e Branco (2005) consideram que a criança é capaz de entender o faz de conta e usar processos mentais de forma representacional a partir dos três anos de idade. E é nessa faixa etária que ela passa a dar maior importância ao grupo de pares (Eckerman & Peterman, 2001). Pedrosa e Aguiar (2006) consideram que estudos apontam que “as crianças imitam um comportamento do parceiro e este serve de suporte para criar uma sequência interativa mais longa e partilhada”, e que “as crianças assimilam e constroem cultura com os parceiros, no grupo do brinquedo” (p. 178).

Portanto, a seguir passo a abordar as brincadeiras de faz de conta das crianças do Pré-1 B, realizadas na sala de aula.

4.3 Brincadeiras na sala de aula

Durante as atividades dirigidas, a professora liberava as crianças para brincarem à medida que terminavam suas atividades. A sala de aula do Pré-1 B possuía um espaço no canto direito, ao fundo, preparado para as brincadeiras de faz de conta das crianças, que a professora denominou a “casa da Maria”. Era um local onde os brinquedos estavam dispostos em duas mesas baixas, uma com miniatura de utensílios domésticos de cozinha (xícara, pires, copo, bule, açucareiro, panelas, talheres, liquidificador, batedeira) e outra com miniaturas da mobília da sala de estar e do quarto de dormir, além de diversas bonecas e alguns carrinhos. Havia também uma mesa de computador com um teclado. As mesas estavam dispostas formando um quadrado, com uma abertura de entrada para as crianças. Esse espaço da sala era usado tanto pelas meninas como pelos meninos, porém as brincadeiras não se restringiam apenas a esse espaço. As crianças pegavam os brinquedos e os utensílios de cozinha da “casa da Maria”, levavam para suas mesas para brincar de fazer comida com massinha, e também se espalhavam pela sala nas brincadeiras e passeios com suas bonecas, nas perseguições, lutas e corridas com os carrinhos.

As brincadeiras realizadas na sala consistiam num repertório (quadro 13) que se repetia continuamente. Dentre as brincadeiras mais frequentes estava o faz de conta onde as crianças assumiam papéis de mães, pais, filhos, filhas e professora.

Quadro 13: repertório de brincadeiras

Brincadeiras de faz de conta	Temas mais frequentes	Características
Tarefas do cotidiano, representando papéis de mãe, pai, filho, filha, tio, professora e motorista.	Preparar e servir refeições.	Preparam café, chá, suco, bolo, carne...
	Lavar louça.	Passam esponja na louça.
	Cantar parabéns.	Cantam em volta da mesa, falam o nome de um colega no final.
	Cuidar do bebê.	Dão banho e comida à boneca bebê.
	Passar roupa.	Colocam a roupa na tábua e passam o ferro.
	Falar ao telefone.	Chamam a polícia. Falam com: o namorado, pai, mãe.
	Dirigir carro.	Dirigem um carro usando o teclado do computador. Empurram os carrinhos.
	Fazer leitura para colegas.	Contam história para os colegas folheando livro.
Representando papel de polícia, monstro ou animais ferozes.	Perseguição	Luta corpórea. Correm atrás dos colegas fingindo ser a polícia, um monstro ou um animal feroz.
Barraca	Barraca embaixo da mesa	Brincam embaixo da mesa.

Fonte: dados da pesquisa

As brincadeiras com preparação de bolos para comemorar aniversário era seguida pela música “parabéns pra você”. Nas comemorações de aniversário, Kamille geralmente assumia a liderança no papel de mãe, conforme episódio já relatado (e repetido agora) em que Kamille preparou um bolo e cantou parabéns junto com Pedro Lucas:

(...) “parabéns pra você, muitos anos de vida, é big, é big, é hora, é hora, Ra ti bum, 1, 2, 3, (...)”. Ana Beatriz, que estava disputando um brinquedo com Leanderson, vem participar, pula batendo palmas enquanto canta;

Leanderson também se aproxima batendo palmas, Kamille fala o nome de Leanderson no final da música. (...) (Nota de campo, 28/04/11)

Essa brincadeira de cantar parabéns, que já havia ocorrido anteriormente, foi repetida em outras ocasiões, porém com algumas variações onde foram introduzidos novos elementos, como relato no episódio a seguir:

(...) Leanderson chama Yasmim para se sentar com ele à mesa do teclado. Yasmim foge dele, fica perto de Kamille na mesa da cozinha, ele vai buscá-la, tenta levá-la puxando pelo braço, Kamille a defende, toma a frente e impede que Leanderson se aproxime de Yasmim (...). Em seguida, Kamille lidera parabéns pra você contando 1, 2, 3, 5, 4, 10, antes de cantar. Estão em volta da mesa (...), que participam cantando e batendo palmas. Daniel, que está um pouco próximo à mesa, observando, participa batendo palmas e pulando. Depois Kamille organiza uma fila para servir o bolo. Kamille fala alto: “quem quer bolinho?” (Nota de campo, 05/05/11)

Nesse episódio, temos a variação da brincadeira com a ampliação da contagem, incluindo outros números, e a organização de uma fila. Convém também destacar Daniel, que antes apenas assistia e agora participa ativamente da brincadeira, batendo palmas e pulando. As crianças brincam e criam suas brincadeiras, que se repetem, observando-se um comportamento padrão. Essa brincadeira liderada por Kamille cantando parabéns para os colegas foi reproduzida, dias depois, por Daniel, que começou a cantar e pular, batendo palmas, na mesa onde Kamille estava cozinhando: “é big, é big, é hora, é hora...” (Episódio filmado, 09/05/11).

Daniel, a princípio, tinha um comportamento paralelo brincando na cozinha da “casa da Maria”. Pellegrine & Boyd (2002) consideram que o jogo paralelo é uma situação em que duas crianças brincam em condições de proximidade espacial, mas não uma com a outra. Estudos (Bakeman e Brownlee, 1980, apud Pellegrine, 2002, p. 229) constataram que o jogo paralelo das crianças com menos de 5 anos pode funcionar para dar a elas a oportunidade de “avaliar o tamanho” de um grupo antes de entrar nele. Os episódios relatados mostram que o comportamento de Daniel evoluiu de paralelo para participante do grupo, portanto considero que o jogo paralelo, conforme Smith (1978, apud Pellegrine, 2002, p. 229) afirma, pode ser considerado uma estratégia.

O episódio também apresenta uma situação em que Yasmim procura Kamille para se proteger da perseguição de Leanderson. Algumas meninas sempre procuravam Kamille em busca de proteção. Por ter um tipo físico forte e ser a criança mais alta da turma, os meninos a respeitavam por ela ter mais força que eles; além disso, ela gostava de assumir esse papel de mãe e protetora.

Evaldsson (2009) aponta que as crianças mais velhas assumem, no jogo, os papéis de adultos mais poderosos - mãe, pai, patrão e assim por diante - com mais frequência que os mais jovens. Nesse sentido, em episódio filmado, Kamille liderou uma brincadeira onde preparou comida nas panelinhas, atendeu ao telefone, fez ligações e repreendeu Leanderson e Lorran, como se fossem seus filhos. (Episódio filmado em 28/04/11).

As brincadeiras de perseguição e de luta estavam sempre entre as brincadeiras dos meninos, se intercalando com as brincadeiras de empurrar seus carrinhos pela sala. Os meninos usavam frequentemente o secador de brinquedo da “casa da Maria” como se fosse um revólver, apontando para os colegas e “atirando”, fazendo o barulho do tiro com a boca, enquanto os outros meninos, para se defender, usavam a própria mão, com os dedos indicador e polegar esticados, também simulando um revólver.

As brincadeiras de luta não eram bem aceitas pela professora, que sempre interferia e advertia sobre esse tipo de brincadeira: *Pedro Lucas levou uma arma de brinquedo. Ao pegar a arma, Breno faz de conta que está atirando, a professora reclama: “Breno, não é para brincar de matar com a arma.” (Nota de campo, 27/10/11)*. Entretanto, os meninos sempre encontravam uma forma de estarem lutando e atirando. Como eram situações que começavam e terminavam rapidamente, muitas vezes a professora não percebia, pois frequentemente estava ocupada orientando as crianças nas tarefas individuais e não prestava atenção nas brincadeiras que aconteciam na sala. Kauã era o mais novo da turma e quem mais gostava de provocar os colegas para começar uma brincadeira de luta, em que eles geralmente caíam no chão. No episódio a seguir, temos o relato que retrata uma ocasião típica dessas lutas:

(...) Daniel arruma a bandeja e sai andando, Lorrان passa correndo e tenta pegar uma xícara da bandeja, Daniel não deixa, vira de costas e levanta a bandeja para o alto. Lorrان está com o secador na mão, Leanderson vem correndo atrás de Lorrان, agarra no seu pescoço. Leanderson luta com Lorrان e tenta tomar o “revólver”, os dois se desequilibram e caem no chão, Lorrان se levanta e “atira” em Leanderson três vezes, “pou, pou, pou”. A professora reclama, os dois param e olham para ela por alguns segundos, Leanderson sorri, Lorrان sai andando. Kauã, que vinha acompanhando os dois, faz gestos de luta. Leanderson se levanta, vai atrás de Lorrان e o provoca batendo de leve com a mão fechada em seu pescoço. Lorrان ignora a provocação e sai pulando, Leanderson o segue, tenta tomar o “revólver”, os dois entram em disputa física novamente. Kauã se aproxima e entra na “luta” dando um encontrão em Leanderson, Kauã cai no chão, Leanderson ri da queda de Kauã, ele se levanta e sai. Leanderson vai atrás dele e o provoca para começar uma luta, chega perto e o empurra com o ombro, Kauã sai e ele vai atrás (...) (Nota de campo, 28/04/11)

Os conflitos nas brincadeiras aparecem em estudos de Brougère (2004), Francis (1997), Sager e Sperb (1998), Jones (1997), Azevedo (2003) e Faber, Martin e Hanish (2003). Kishimoto e Ono (2008) argumentam que o uso do poder, ao protagonizar personagens fantásticos ou do cotidiano, em lutas, não representa estímulo à violência. É a oportunidade para a criança assumir papéis interessantes, ativos e movimentados, aprender a liderar, tomar iniciativa na definição dos enredos, além de usar as linguagens corporal e oral para expressar ideias. Portanto, para Brougère (2004), encontramos nas brincadeiras simbólicas o uso da gramática lúdica originada na experiência de jogos do tipo *rough-and-tumble*.

Estudos realizados com crianças do 1º ciclo (Pellegrini, 1989a) indicam que o jogo violento evolui geralmente para jogos e não para a agressão. O autor considera que o jogo violento não constitui uma forma de agressão para a maior parte das crianças.

4.3.1 Resolvendo conflitos

Durante a interação com seus pares, muitos conflitos surgiram entre as crianças na turma do Pré-1 B. Na maioria das vezes, elas tentaram resolver a seu modo, antes de recorrer à professora ou antes que ela interferisse, como sempre fazia, mesmo sem que sua ajuda tivesse sido solicitada. Os conflitos variaram quanto a sua origem e forma de resolução. Alguns foram gerados pela disputa de um brinquedo. De modo

geral, esses conflitos, embora frequentes, eram passageiros, pois havia um acordo de que todos deviam brincar um pouco e depois emprestar o brinquedo para o colega. Quando esse acordo era desrespeitado por alguma criança, elas recorriam à professora ou a estagiária, que interferiam resolvendo a disputa. Geralmente o conflito era resolvido tirando o brinquedo do transgressor e passando para a criança que fez a queixa. Daniel era uma criança que, por ser estrangeira e falar de modo incompreensível, falava pouco e estava sempre brincando sozinho. Embora ele pegasse os brinquedos dos colegas, não permitia que estes pegassem seus brinquedos. No episódio a seguir, relato um desses momentos em que Daniel não quer dividir seu brinquedo com os colegas:

(...) Leanderson pega o chapéu do Zorro, Daniel disputa com ele e ganha. Leanderson vai lavar os pratos. Daniel volta com o chapéu, então Leanderson vai até a mesa de Daniel e pega sua corneta, mostra para ele que quer tomá-la e sai com a corneta. Daniel vai atrás, tira o chapéu e tenta colocá-lo na cabeça de Leanderson, numa tentativa de ter a corneta de volta. Leanderson não aceita, eles disputam, Daniel consegue tomar a corneta e sai. Leanderson pega o chapéu no chão e coloca na cabeça, sai pulando, anda pela sala, volta para a “casa da Maria”, coloca o chapéu na cabeça do Francisco. Clara tenta colocar uma roupa que tirou do cabideiro. Daniel brinca segurando a corneta, Leanderson tenta tomar a corneta de sua mão, ele reclama: “não!” Então Leanderson diz: “deixa eu brincar.” Daniel sai tocando a corneta. Francisco e Clara brincam com o chapéu do Zorro, ela o coloca em sua cabeça, Francisco tenta pegar, ela sai, ele vai atrás, voltam, ela coloca o chapéu na cabeça dele e pega outro vestido em cima da mesa, perto do cabideiro. Enquanto isso, Daniel passeia pela sala tocando alto a corneta, que tem um som estridente. Leanderson volta a lavar os pratos. Francisco oferece o chapéu para Daniel: “quer Daniel, eu te empresto”, enquanto fala coloca o chapéu na cabeça dele, que não se interessa muito. Francisco está oferecendo o chapéu para pegar a corneta dele em troca. A Professora vem interferir: “Daniel, empresta a corneta pro amigo!” Daniel, que estava aceitando que Francisco lhe colocasse o chapéu, reage agarrando a corneta contra o peito; a professora se aproxima dizendo: “tem que emprestar, senão a professora vai guardar”. Daniel sai do campo de visão da câmera, chora alto, grita, cai no chão, a professora o levanta e toma a corneta, dá para Francisco, que sai tocando. O choro aumenta de intensidade, algumas crianças param o que estão fazendo para observar Daniel, a professora vai conversar com ele (...) (Filmado em 25/04/11).



Foto 53: Corneta do Daniel

Esse episódio é um exemplo clássico da interferência da professora nos conflitos da turma. Entretanto, outros conflitos ocorreram sem que a professora tomasse conhecimento, pois a criança envolvida não recorreu a ela e procurou resolver por conta própria. Esse conflito específico foi registrado no episódio que relato a seguir, onde Ana Beatriz e Leanderson estão brincando no teclado:

(...) Leanderson finge que está dirigindo um carro, digita no teclado, Nathalia se aproxima, pega uma cadeira e coloca atrás da cadeira de Leanderson, sem que ele veja. Leanderson vira para trás e, ao perceber que ela está sentada, bate com a mão no nariz dela, num soco rápido. Nathalia se assusta, faz cara de choro, mas Leanderson, imediatamente, acaricia seu rosto e explica que ela não pode participar. Ana Beatriz também fala e gesticula, concordando com a atitude de Leanderson. Nathalia os escuta, permanece sentada e pensativa, está aparentemente contrariada com a situação. A brincadeira não progride, Leanderson e Ana Beatriz viram para frente e ignoram a presença de Nathalia. Jonathan se aproxima agachado, empurrando um carrinho pelo chão.

Nathalia diz: “polícia, pega ela e ele”, apontando para Ana Beatriz e Leanderson.

Leanderson levanta-se, vai até ao Jonathan e diz: “polícia, pega ela só”, e volta para se sentar.

Então Jonathan se aproxima mais ainda da cadeira de Nathalia, fica de joelhos bem próximo dela, que fala: “pega ele”, pegando no braço do Leanderson, que está sentado na cadeira da frente do “carro”.

Por sua vez, Leanderson diz: “pega ela”.

Nathalia fica em pé, em posição de fuga, demonstrando medo da “polícia”, indecisa quanto à atitude de Jonathan; volta a sentar-se, mas Jonathan faz que vai pegá-la e ela sai correndo, ele “atira” usando sua mão, como se fosse uma arma, com os dedos mínimo e anelar flexionados e os dedos médio e indicador posicionados como se fosse o cano de um revólver, o polegar era o gatilho, que era acionado para atirar. Depois, Ana Beatriz vira-se para trás, sem se levantar de sua cadeira, e, com uma mão, vira e

empurra a cadeira em que Nathalia estava sentada, Leanderson a ajuda, empurrando da mesma forma.

Yasmim se aproxima, fica em pé ao lado de Leanderson, eles conversam enquanto ela folheia um livro, Leanderson acaricia seu rosto, Nathalia se aproxima de Yasmim, fica observando a conversa. Então, Ana Beatriz olha para trás, puxa a cadeira que era da Nathalia e fala: “Yasmim, senta aqui”. Yasmim senta-se, e Leanderson, que estava com uma boneca no colo, entrega esta para Yasmim e fala: “aqui, sua irmã”. Ana Beatriz não concorda e toma a boneca para ela. Leanderson pega o telefone sem fio e entrega para Yasmim: “aqui o telefone” (...) (Episódio filmado em 18/08/11).

Nesse episódio, Nathalia foi agredida por Leanderson, mas não chorou, nem foi reclamar com a professora, permaneceu sentada, escutando as explicações de Leanderson e Ana Beatriz por não aceitá-la como passageira em seu carro. Ela suportou a situação, sem reclamar, na esperança de ser aceita pela dupla; ficou ali sentada esperando que a brincadeira continuasse, mas isso não aconteceu. Então ela usou o artifício de recorrer à polícia para resolver a situação, designando o papel de policial para o colega que, por acaso, estava passando ao lado. Por sua vez, o colega aceitou prontamente o papel que lhe foi designado por ela e depois confirmado por Leanderson; atuou como policial, mas resolveu obedecer às ordens de Leanderson.

Acredito que Nathalia procurou solucionar a situação com base nos acontecimentos que ela havia presenciado em seu cotidiano, em que a polícia é chamada para resolver conflitos; confirmando, assim, Brougère (1995), quando refere que a cultura lúdica está imersa na cultura geral à qual a criança pertence, e que ela retira elementos do repertório de imagens que representam a sociedade no seu conjunto (p. 52). Para o autor (1998), a cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo, confirmando Bomtempo (2011, p.74) quando afirma que “as crianças que vivem em ambientes perigosos repetem suas experiências de perigo em suas brincadeiras”. Embora esse não fosse o caso, pelo que parece houve algum conflito envolvendo a família de Nathalia, fato que provocou o comentário dela na hora da novidade: “a polícia foi lá em casa prender meu pai.” (Nota de campo, 20/10/11). Naquele dia ela brincou enfrentando a polícia dentro da casa rosa da brinquedoteca:

Nathalia e Leanderson estão brincando na casa rosa da brinquedoteca, Lorrان entra com uma “furadeira” na mão, diz que é o ajudante. Deiveis também está usando uma para consertar a casa, mas Lorrان usa a “furadeira” como se fosse uma arma, fala grosso e ameaça Leanderson e Nathalia. Eles entram em conflito, discutem, Lorrان ao sair da casa fala: “vou matar sua mulher”. Nathalia tenta fechar a porta, olha para mim e fala: “Emilia, a polícia federal tá vindo”. Ela também impede que Ana Beatriz saia da casa: “filha, a polícia federal”. Lorrان, que ainda estava na porta, volta e ameaça as duas: “eu sou a polícia federal”. As duas recuam, encostam-se à parede, enquanto Ana Beatriz parece gostar da situação, pois fica sorrindo. Nathalia tem um semblante preocupado e parece assustada (...) (Episódio filmado em 20/10/11).

Concordando ainda com Brougère (1995), quando refere que a brincadeira permite à criança a apropriação dos códigos culturais:

A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico. A criança se apodera do universo que a rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. (Brougere, 1995, p. 76)

Um aspecto que convém ressaltar nesse episódio é que a princípio Lorrان se apresentou como ajudante, mas foi designado por Nathalia no papel de Polícia Federal, que logo foi aceito por ele. Um ponto relevante no episódio do dia 18/08/11, em que Nathalia foi rejeitada, foi a maneira como ela se chegou para participar da brincadeira, forçando sua participação e aceitação pela dupla que já estava estabelecida. Considero que há por parte de Nathalia uma falta de habilidade para se fazer aceita pela dupla, prontamente contrastada pela atitude de Yasmim, que primeiro ficou por perto, mas sem se intrometer na brincadeira. Portanto, considero que embora Yasmim seja uma criança bem aceita por Leanderson, que normalmente a trata como namorada, nesse episódio, por não representar ameaça à ordem estabelecida, foi convidada a participar. Yasmim usou a estratégia de acesso citada por Corsaro (2011), em que a criança primeiramente faz a aproximação física para observar.

Corsaro (2011) argumenta que “ao enfrentar ativamente a resistência às suas tentativas de acesso, as crianças elaboram estratégias complexas que permitem sua participação nas brincadeiras” (p. 164). Com efeito, outros episódios ocorreram, posteriormente, envolvendo Nathalia em situações mais favoráveis, em que ela consegue inverter os papéis. No mês seguinte, Nathalia está brincando de perseguição com Daniel, mas dessa vez ela é a polícia: *Nathália brinca de polícia com o Daniel, corre atrás dele, “atirando”, chega perto de kamila e Ana Clara, que estão passando roupa, Nathália “atira”, Kamila abraça Ana Clara, protegendo sua cabeça das balas. (Nota de campo, 29/09/11).*

Nesse episódio, vemos que houve uma mudança de papéis, em que Nathalia assumiu o papel ativo de policial. Bomtempo (2011) considera que esse mecanismo, adotado em muitas atividades lúdicas, reduz o efeito traumático de uma experiência recente. No mês seguinte, Nathália também já começou a usar estratégias de acesso para participar das brincadeiras, como ocorreu no dia em que as crianças estavam brincando embaixo da mesa e a entrada estava sendo controlada por Matheus: *Nathália finge que é a mãe, chama Matheus de filho e vai empurrando a caixa para entrar. Matheus diz: “entra mãe”. (Nota de campo, 18/10/11).*

Outros conflitos aconteceram, como o episódio em que Kamille e Lorrان se uniram para proteger Yasmim de Leanderson:

(...) Leanderson entra em conflito com Lorrان, eles brigam, Lorrان segura Leanderson pela gola da camisa e o empurra para fora da “casa da Maria”. Kamille tenta separar a briga e fala: “para de brigar, filho!” e se coloca entre os dois. Kamille empurra Leanderson para que saia, mas ele volta para desafiar Lorrان, que então usa o telefone para chamar a polícia. Lorrان entrega o telefone para Kamille e diz: “ligue para a polícia” - enquanto ele tenta dominar Leanderson. Kamille fala: “alô, polícia!”. Leanderson se volta contra Kamille, procura tirar o telefone dela, não consegue, então bate nela. Kamille diz para Yasmim: “vamos, está arranjando briga.” (...) (Nota de campo, 28/04/11).

Nos episódios relatados, os conflitos reais que as crianças não conseguiram solucionar passaram a integrar a fantasia, onde “a polícia” passou a ser a solução do problema real. Nessa realidade mesclada com a fantasia havia uma integração onde,

para o observador desatento, ficaria difícil definir onde uma terminava e a outra começava.

4.4 Brincadeiras na brinquedoteca

Nos últimos anos, o debate sobre a importância e sobre o direito de brincar se intensificaram e provocaram a criação de espaços e tempos específicos, em creches e pré-escolas, nas salas ou com o advento das brinquedotecas. As políticas públicas têm sinalizado para o trabalho com a educação infantil, onde tanto o Referencial Curricular para Educação Infantil (Brasil, 1998) como as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (Brasil, 1999) assinalam a brincadeira como um dos eixos para o trabalho nessa etapa do ensino. Nos fundamentos norteadores das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, está previsto que as propostas pedagógicas das instituições devem incluir a ludicidade, a criatividade e práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil considera a brincadeira como uma linguagem infantil e ressalta a importância do brincar, tanto em situações formais quanto em informais.

Diante disso, algumas escolas de Educação Infantil têm implantado brinquedotecas que deveriam ter como um dos seus objetivos “proporcionar um espaço onde a criança pudesse brincar sossegada, sem cobranças e sem sentir que está atrapalhando ou perdendo tempo” (Cunha 2009, p. 14).

A brinquedoteca do CAIC foi implantada para atender o curso de Pedagogia da UFRRJ, onde se pretendia, para além disso, constituir um relevante espaço de aprendizagem, estudos e pesquisas para estudantes e profissionais de alguns cursos de licenciatura da instituição. Portanto, foi criada com a finalidade de proporcionar às crianças da Educação Infantil um espaço para animação cultural, sem a função de emprestar os brinquedos.

A brinquedoteca do CAIC está localizada no setor da pré-escola. Esse espaço possui um jardim interno gramado retangular, ladeado por uma varanda coberta e pelas salas de aulas e a brinquedoteca, de forma que as salas têm em comum essa área de 518,4 m². Na varanda coberta onde está a brinquedoteca, junto à entrada

desta, há uma casa grande de boneca, de madeira pintada em cor de rosa, com duas janelas e uma porta, na frente, e duas janelas laterais. A casa está equipada com brinquedos para a dramatização espontânea: fogão, geladeira, utensílios de cozinha e bonecas. A alguns metros da casa rosa, mais para o meio da varanda, existe outra casa de madeira, tipo cabana, pintada de amarelo, aberta nas laterais e na frente, coberta com uma lona azul e com três bancos no seu interior.

A brinquedoteca consiste em uma sala de 30 m², aproximadamente, e um jardim contíguo, onde são colocados os escorregadores de plástico e os velocípedes. O espaço da sala está organizado em áreas temáticas, com jogos de construção, jogos pedagógicos diversos (alinhavos, quebra-cabeça etc.) e carrinhos de madeira e plástico.



Foto 54: Casa rosa da brinquedoteca

Após passar por uma reestruturação (com mudança de sala e aquisição de novos brinquedos), a brinquedoteca voltou à atividade em outubro de 2011, atendendo, semanalmente, as 83 crianças da pré-escola. O atendimento consistia em um rodízio que possibilitava que cada turma frequentasse esse espaço uma vez por semana. Para a utilização da brinquedoteca, a professora dividia a turma do Pré-I B em dois grupos, que se revezavam. O tempo de utilização de cada grupo era de aproximadamente 20 minutos.

Para Cunha (2009), “brinquedoteca é o espaço criado com o objetivo de proporcionar estímulos para que a criança possa brincar livremente”. Todavia, com o objetivo de manter a organização do espaço e o controle das crianças, a brinquedoteca do CAIC tinha algumas regras que deviam ser observadas. As professoras, as estagiárias e a brinquedista orientavam as crianças para que cada uma brincasse sem atrapalhar o colega, ou mesmo sem se machucar, e que cada brinquedo

utilizado fosse guardado em seu devido lugar após a brincadeira, mas essas regras nem sempre foram respeitadas pelas crianças, o que causava interferências frequentes dos adultos.

Na brinquedoteca, as crianças eram livres para brincarem com o brinquedo que quisessem. Embora os meninos mostrassem preferência, em geral, pelos brinquedos de construção e por jogos de montar, também brincavam de fazer comida e de boneca, assumindo papéis de pais, irmãos e tios.

A seguir relato o episódio em que as crianças foram para a brinquedoteca separadas em dois grupos, o primeiro composto por Matheus, Kauã, Pedro Lucas, Lorrان, Breno, Kaio, Francisco, Daniel, Sofia, Ana Clara, Clara e Kamila.

Nesse episódio enfoco o grupo de meninos que se organizaram num faz de conta na casa rosa:

Matheus, Kauã, Pedro Lucas e Lorrان brincam na casa cor de rosa da brinquedoteca. Lorrان conversa com Pedro Lucas: “botou muita manteiga”. Matheus mexe na geladeira e diz para Kauã, que está sentado no chão, ao lado da geladeira, com uma raquete e uma bola de frescobol na mão: “amigão, vou pegar um suquinho”.

Kauã: “não, eu tomo mamadeira”.

Matheus sorri e diz: “hum, vou te dar mamadeira”.

Pedro Lucas: “eu vou lá pro mercado”. Sai e, enquanto ele fecha a porta, Lorrان, que está com uma raquete e uma bola de frescobol na mão, fala: “eu também vou com você”. “Não, não”, responde Pedro Lucas. Lorrان se levanta, vai até a janela e diz para Pedro Lucas: “vou empurar, tranca aí”, se referindo à fechadura que fica do lado de fora da porta. Pedro Lucas fecha a porta, Lorrان agradece: “valeu”.

Matheus entrega a mamadeira para Kauã e fala: “toma, meu amigão, deita aí na minha cama à vontade”. Kauã pega a mamadeira e vai dar para a boneca, mas Matheus interfere: “não é pra dar pra boneca não, é pra você”. Kauã senta-se na cama, pega a mamadeira, coloca na boca e suga. Pedro Lucas volta, vai para a mesa da cozinha, pega dois “ovos”, vai até a porta e fala para Lorrان: “deixa eu ir lá em casa”. Lorrان abre a porta, ele sai e diz: “obrigado, amigo”.

Kauã levanta-se com uma raquete e uma bola de frescobol na mão, vai até a janela e fala: “Emilia”, bate com a raquete na janela, vai até a geladeira e diz: “Matheus”. Matheus responde: “que é, quer suco?” Kauã acena negativamente com a cabeça.

Pedro Lucas volta e diz: “eu comprei ovo”.

Pedro Lucas está empurando a porta por dentro enquanto Lorrان, pela janela, tenta fechar o trinco, com uma raquete; eles tem o controle de quem entra e quem sai. Matheus diz para Kauã: “vou jogar com você basquete,

vamos pra rua jogar basquete”, se dirige a Lorrان e tenta pegar a raquete dele: “me dá, eu vou jogar basquete com ele”, se referindo a Kauã. Lorrان diz: “não”, Matheus o empurra e toma a raquete, vai até a janela para abrir o trinco por fora, aponta para Pedro Lucas, que agora está na outra janela da frente da casa, olhando para fora, e diz: “ele é que é meu pai”. Pedro Lucas vai para a geladeira.

Lorrان abre a porta: “pode ir, filho”.

Matheus: “você que não é meu pai, né?”

Lorrان: “eu sou o tio”.

Pedro Lucas está mexendo na geladeira; enquanto coloca ovos dentro de uma frigideira que está em cima da mesa, canta: “hiahiahιά, hiehiehιέ, hiά, hiά, há.”

Lorrان pega a mamadeira que Kauã havia deixado nas almofadas, deita e diz: “vou mamá”. Coloca a mamadeira na boca, suga por alguns segundos; na mesma almofada que serve de cama está deitada uma boneca grande, que é quase do seu tamanho, ele joga a mamadeira numa caixa de brinquedos e se levanta.

Lorrان está com uma raquete e uma bola de frescobol na mão, ele vai até a janela e olha para fora, usa a raquete para abrir o trinco por fora. Pedro Lucas vai ajudar, a porta abre, Kauã entra com uma raquete na mão, se vira e chama Matheus. Pedro Lucas o puxa pela mão, para que ele entre logo, e fecha a porta. Matheus grita lá de fora: “pera aí”. Lorrان abre a porta enquanto diz para Pedro Lucas: “seu filho vai entrar”. Matheus entra, Lorrان fecha a porta novamente. Pedro Lucas tenta fechar a janela, mas não consegue, pois está amarrada para que permaneça aberta. Pedro Lucas: “Emilia, como é que fecha a janela”?

Emilia: “não dá pra fechar não, por causa do calor”.

A professora lá fora fala: “pra que fechou a porta?” Então as crianças abrem a porta.

Matheus levanta a boneca que está deitada, abraça e diz: “olha pai, minha filha”, a boneca alcança a altura de sua boca.

Lorrان: “então vai logo passear com tua filha”. Matheus sai com a boneca nos braços.

Lorrان: “eu vou dormir, não quero ouvir nenhum barulho, se eu ouvir vai apanhar”, então deita nas almofadas e finge que está dormindo. Kauã está sentado no chão, ao lado das almofadas, segurando uma raquete e uma bola, bate com a raquete no chão, fazendo barulho, e sorri. Lorrان “acorda” e pergunta: “como é que é?”

Matheus volta com a boneca, a coloca em pé na frente dele e diz: “já está grandona”, puxa os cabelos dela para cima, para ficar da altura dele.

Sofia entra, ele sai com a boneca novamente.

Kauã, com a bola na mão, pergunta para o Pedro Lucas: “posso botar minha bolinha aqui?” Enquanto isso, coloca a bola no congelador.

Pedro Lucas: “pode, pode, à vontade”.

Sofia se aproxima da geladeira, Pedro Lucas a ignora.

Kauã: “pai, vou dormir, tá”. Deita-se na cama.

Pedro Lucas se levanta, vai fechar a porta, olha para mim, que estou filmando da janela: “Emilia, não vou trancar não”. Kauã se levanta, tenta fechar a janela.

Matheus volta, com um chapéu de operário na cabeça e a boneca nos braços, e fala: “o chapéu; levei ela no médico”.

Eu: “ela está doente de quê?”

Matheus: “vou botar ela para dormir, dor de cabeça”.

Kauã: “vamos jogar basquete”.

Matheus: “vou dar mamã pra ela. Ela mama na mamadeira, tão grande deste tamanho. Vai jogar, que eu estou cuidando dela aqui”. Todos saem da casa. Depois de dar a mamadeira para a boneca, Matheus também sai e leva a boneca para ficar com ele enquanto monta um brinquedo de encaixe na brinquedoteca, fica lá até a hora de voltar para a sala de aula. (Nota de campo, 27/10/2011).

Nesse episódio os meninos formaram um grupo fechado em que assumiram os papéis de pai, tio, filho e amigo. Nos diálogos, demonstraram cordialidade ao usarem expressões amigáveis e gentis, como “à vontade”, “obrigado, amigo”, que são usadas pelos adultos em momentos formais, ou ao receberem visita em casa. Mesmo no momento em que houve discordância entre Matheus e Lorrان, a situação logo foi resolvida por Lorrان, ao se colocar no papel de tio, confirmando assim Brougère (2004) quando refere que, nas brincadeiras, os meninos disputam o poder e a liderança. Um ponto relevante nesse episódio é que os meninos deram preferência para brincar com os colegas realizando atividades de comprar comida e cozinhar, havendo uma divisão de funções: enquanto Matheus recebia o “amigão” (Kauã), Lorrان cuidava da porta e Pedro Lucas fazia compras e cozinhas. O papel de pai foi designado a Pedro Lucas por Matheus, embora Pedro Lucas não o tenha reivindicado e não tenha se dirigido aos colegas como seus filhos, aliás ele falou pouco durante o episódio. Nota-se que havia um interesse de Lorrان em assumir o papel de pai, mas foi rejeitado por Matheus. Acredito que Matheus delegou poder para quem tinha menos interesse, pois assim ele teria como pai alguém com menos poder, a quem ele estaria disposto a se submeter, pois Pedro Lucas não estava interessado em dar ordens e Matheus, de certa forma, liderou a brincadeira.

Embora houvesse outras bonecas dentro da casa, alguns meninos demonstraram interesse especial por duas bonecas grandes da brinquedoteca, uma tinha cabelos loiros e a outra cabelos castanhos escuros. As bonecas tinham praticamente a mesma

altura que eles. A boneca de cabelos castanhos escuros era a que estava deitada nas almofadas da casa rosa e que Matheus assumiu como sua filha e passou a cuidar. Embora alguns estudos (Brougère, 2004) indiquem que os meninos ao brincarem com as bonecas as manipulem de forma diferente das meninas, nesse episódio Matheus brincou com a boneca, cuidando e alimentando, como normalmente mães e pais fazem com os filhos.

Para além dos meninos e meninas de maneira geral também demonstrarem suas preferências na brinquedoteca, as meninas pela casinha da boneca e pelas brincadeiras de faz de conta e os meninos pelos carros e velocípedes, havia os brinquedos que eram utilizados tanto pelos meninos quanto pelas meninas, como os alinhavos, brinquedos de encaixe, construção, escorregadores e balanços.

Uma brinquedoteca em funcionamento numa pré-escola pode contribuir para a formação de um olhar mais sensível para a criança, o brinquedo e a brincadeira. Uma brinquedoteca funciona em razão de um conceito geral que prescreve alguns aspectos de identidade e atendimento, mas também em função das concepções sobre o que é brincadeira, criança e educação (Brougère e Roucous, 2003, p. 52).

No entanto, há que se considerar que atuação não se define apenas pela ação de favorecer a brincadeira com os brinquedos, mas por uma representação particular do lúdico que sustenta todas as práticas e que remete a gratuidade e a liberdade próprias do ato de brincar. Há que se considerar, ainda, que as pessoas que trabalham nesses locais devem ser capazes de mediar a participação nos jogos e brincadeiras, de forma que favoreça o desenvolvimento da atividade lúdica com autonomia e liberdade.

4.5 Brincadeiras dirigidas na aula de Educação Física

Dentre as atividades de brincadeiras dirigidas, temos as brincadeiras que eram desenvolvidas durante as atividades de psicomotricidade com a professora de Educação Física. Uma vez por semana as crianças tinham aula de Educação Física, que eram realizadas em uma quadra externa, pela professora Luciene. A professora desenvolvia as atividades com músicas cantadas, que eram acompanhadas por movimentos sincronizados. As crianças aprendiam as músicas com a professora, no início de cada aula. Dentre as músicas cantadas, destaco a “Dona Aranha e Borboletinha”, por ser cantada em todas as aulas. Outras atividades envolviam

brincar de leão, que consistia em que algumas crianças representassem o “leão”, ficando deitadas no chão enquanto todos cantavam: “na jaula do leão ninguém mete a mão, o leão é teimoso, acorda leão”. Nesse momento as crianças se aproximavam, tocavam nos “leões” para acordá-los e saíam correndo, perseguidas por eles. Essa brincadeira era muito apreciada pelas crianças e muito repetida pela professora, que passou a ser identificada por Nathália como a professora do “leão”. Certo dia ela me perguntou: “*hoje tem aula com a professora do leão?*” (Nota de campo, 05/05/11).

As crianças vão para a aula de psicomotricidade, no pátio externo, próximo ao refeitório. Sentadas em círculo, cantam a música de dona aranha, fazendo gestos com as mãos. Fazem uma roda, Pedro Dias não quis pegar na mão de Nathália na brincadeira de roda. Depois, brincam de rei Leão. Breno vem em minha direção imitando o rugido do leão: “hau, hau”. Finjo que estou com medo.

Eu: “tenho medo de leão”.

Breno: “não é o leão, é o Breno”. Depois Breno sai correndo, encontra um colega e fala: “agora eu sou o leão”. (Nota de campo, 19/05/11)

A brincadeira do leão possibilitava que as crianças corressem livremente na quadra. Além disso, ao sugerir que assumissem o papel de leão, fazia com que elas também criassem uma situação imaginária. Negrine (1994) argumenta que o jogo da criança pré-escolar é a imaginação em ação. O mundo ilusório e imaginário que surge na criança é o que se constitui “jogo” (p.46). Embora a brincadeira fosse proposta e dirigida pela professora, as crianças aceitaram prontamente. Breno, que assumiu o papel de um dos leões, ao passar por mim tentou me amedrontar com os rugidos. Ao perceber minha reação, saiu momentaneamente desse papel para afirmar quem era, para logo em seguida voltar a assumir o papel (“*agora eu sou o leão*”), fazendo assim, no fluxo da interação, a continuidade da brincadeira por meio da reiteração.

A reiteração é um dos quatro eixos estruturadores das culturas da infância (Sarmiento, 2004), onde o tempo não é linear, “é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (p. 17).

4.6 A importância da compreensão da criança como produtora de cultura

Compreender as crianças como atores sociais e como produtoras das culturas da infância tornam evidentes as culturas lúdicas das crianças, ao mesmo tempo em que expõem a percepção de infância dos adultos, no contexto da pré-escola. Considerando que a brincadeira é um processo de relações entre a criança e o brinquedo e das crianças entre si e com os adultos, o brincar não pode ser pensado nas instituições de educação infantil como uma atividade de menor importância para preencher o tempo entre uma atividade dirigida e outra. Precisa, sim, estar incluído na proposta pedagógica da instituição, ocupando um lugar específico, integrado às atividades diárias da criança na pré-escola.

Portanto, precisa haver organização da rotina, dos materiais educativos, do espaço para as brincadeiras e os brinquedos, considerando que a forma como são organizados podem influenciar nas representações e maneiras como adultos e crianças sentem, pensam e interagem nesse espaço.

Compreender o papel da brincadeira nas instituições de educação infantil e a importância em se oferecer às crianças a oportunidade de conhecerem e reelaborarem as experiências do mundo em que vivem, a partir das interações com as experiências das outras crianças e também dos professores que interagem com elas, implica em garantir a efetiva participação da criança como ator social. Todavia, nem sempre os profissionais que interagem com as crianças estão seguros quanto ao papel que devem desempenhar. Os espaços da sala de aula são organizados, muitas vezes, apenas em função do uso ou do controle dos adultos, comprometendo, assim, a mediação dos adultos, não favorecendo o exercício da autonomia e da negociação entre as crianças.

No contexto do Pré-I B, o espaço destinado para as brincadeiras na “casa da Maria” sofreu várias alterações em sua organização durante o período letivo; tanto era alterado pelo pessoal da limpeza, que mudava a disposição dos objetos e equipamentos ao fazerem a limpeza, como pela professora, que reclamava que a sala estava pequena para comportar as crianças na hora do descanso, no intervalo do almoço. Algumas vezes, ao chegar à sala pela manhã, encontrei esse espaço reduzido para que fossem realizadas as atividades dirigidas do dia. No entanto a professora poderia escolher outro local mais apropriado para a atividade, uma vez que a escola

dispunha de muita área externa, a própria sala tinha um espaço externo que raramente era utilizado. Depois das férias escolares de julho, ao retornar ao CAIC, tive a surpresa de encontrar nesse espaço uma mesa para que ali fossem guardados os colchonetes que eram usados pelas crianças para dormir no intervalo do almoço. Até então, os colchonetes eram guardados em uma sala próxima, que servia de depósito, o que exigia que a estagiária se deslocasse várias vezes para pegá-los. Embora essa mesa tenha mexido com a organização dos brinquedos e tenha deixado o ambiente mais apertado, as crianças logo se adaptaram realizando brincadeiras embaixo dela.

Considero que um dos desafios a ser alcançado para a garantia do direito da criança à brincadeira, nas diversas modalidades de brincar, na pré-escola, é a existência de um espaço adequado e tempo suficiente para que ocorram as brincadeiras. No Pré-I B, embora esse direito fosse reconhecido, acontecia no intervalo de tempo que sobrava, depois da tarefa dirigida até a hora da higiene das mãos para o almoço. Como não havia um planejamento de tempo para a execução da atividade dirigida, o tempo disponível para a brincadeira livre variava dia a dia, podendo ser de 40 a 60min, ou ainda - como em alguns dias - nem acontecendo. Essa oscilação de tempo acontecia conforme a dinâmica que a professora adotava para a realização das atividades na rodinha e a atividade dirigida. Em certos dias, as crianças eram liberadas para brincar na “casinha da Maria” à medida que iam terminando a “tarefa do dia”, que era uma atividade individual. Nessas ocasiões, a professora distribuía o material para a atividade do dia sobre todas as mesas, para que todas as crianças a realizassem ao mesmo tempo e de forma mais autônoma. Geralmente essa autonomia era dada em tarefas simples, como procurar e cortar figuras e letras em revistas. Entretanto, em outros dias, as atividades eram feitas em pequenos grupos, ou individualmente, com a orientação da professora ou da estagiária. Nesses dias, a maioria das crianças era liberada logo após as atividades na roda, enquanto um pequeno grupo era orientado; entretanto, havia o inconveniente de aquelas terem suas brincadeiras interrompidas ao serem chamadas para fazer a tarefa. Em algumas ocasiões, as crianças foram mantidas em suas mesas, manipulando massinha, pequenos blocos de construção e “brinquedos educativos” (letras do alfabeto), enquanto aguardavam a vez de serem chamadas para fazer a atividade

dirigida, individualmente. Em uma dessas ocasiões, as crianças usaram os brinquedos livremente, enquanto conversavam entre si:

(...) Sento a uma mesa onde também estavam Lorrان, Yasmim, Matheus, Juan, Deiveis e Ana Clara. A professora Sônia coloca um brinquedo em cada mesa, enquanto ela chama cada criança para fazer a tarefa com o número 7. As crianças são chamadas uma a uma para irem se sentar junto à mesa em que ela está; à medida que as crianças terminam, vão para a “casa da Maria”.

Na nossa mesa são colocados blocos para construção. Lorrان está de luva, está um dia frio. Ele tira a luva e diz: “Emilia, estou de luva”, pega na minha mão e diz: “sua mão está fria”. Yasmim, Matheus e Ana Clara também pegam para ver e falam: “está fria”.

Lorrان empilha os blocos e fala: “olha Emilia”!

Yasmin também fala: “olha Emilia”.

Ana Clara: “olha tia”.

Lorrان: “não é tia, é Emilia”.

Lorrان: “olha Emilia, estou fazendo uma armadilha para meu cachorro levar choque”.

Eu: “coitado, vai levar choque!?”

Lorrان: “ele está fugindo”. Lorrان diz que o cachorro é mau e ele prende, então coloca a mão na armadilha e finge levar um choque, os colegas da mesa também colocam a mão e fingem levar um choque.

Lorrان: “Emilia, quer colocar a mão na armadilha?” Coloco a mão e também finjo que levei um choque. (Nota de campo, 18/10/11)

O brinquedo colocado em nossa mesa possibilitou que as crianças brincassem livremente, criando uma situação de faz de conta - Lorrان criou um cachorro imaginário para sua garagem. No entanto, em outras mesas foram colocados brinquedos educativos, concebidos com finalidade de aquisição de conteúdos específicos, direcionados para a aprendizagem, como os blocos com letras do alfabeto.

Oliveira (1989) considera que o brinquedo educativo, entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, ganha força com a expansão da educação infantil, especialmente a partir do século XX. Segundo Oliveira (1989), o brinquedo educativo:

simboliza, portanto, uma intervenção deliberada no lazer infantil no sentido de oferecer conteúdo pedagógico ao entretenimento da criança. Trata-se, enfim, de imprimir à situação de brinquedo, vista

como algo gratuito e sem finalidade imediata, um determinado tipo de aprendizado, que o brinquedo educativo traz intrinsecamente. (Oliveira, 1989, p. 44)

Kishimoto (1999) menciona que ao se permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo e o brinquedo educativo contemplam várias formas de representação da criança, contribuindo para sua aprendizagem e desenvolvimento. A autora argumenta que o brinquedo educativo pode ser analisado, quanto à sua função, sob a perspectiva lúdica ou educativa. Quanto à função lúdica, o brinquedo propicia diversão, prazer, quando escolhido voluntariamente, ou até desprazer. Pela função educativa, algo que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. Kishimoto (1999) salienta ainda que as situações lúdicas criadas pelo educador, com o fim de aprendizagem, necessitam ser contempladas com a possibilidade de que a criança aja intencionalmente na brincadeira.



Foto 55: Juan brinca com as letras do alfabeto

Na foto 55, Juan brinca com as letras do alfabeto distribuídas pela professora. Nesses dias, a expectativa de saberem que iam ser chamadas fazia com que algumas crianças ficassem sentadas em suas mesas, esperando, sem se envolverem nas brincadeiras, como foi o caso de Yasmim, no episódio a seguir:

*(...) Ligo a filmadora para registrar as brincadeiras de algumas crianças que já estão indo para a “casa da Maria”. Nathália vai para lá e chama Yasmim: “Yasmim, vem brincar de comidinha”.
Yasmim : “eu ainda não fiz o meu trabalho”.
Nathália: “Emilia, vem brincar comigo” (...) (Episódio gravado em 18/10/11).*

Esse episódio nos mostra que o brincar acontecia como uma atividade paralela, com interrupções da professora e da estagiária, que chamavam as crianças para fazerem suas tarefas. Ademais, havia outras intervenções, que ocorriam para disciplinar, resolver conflitos ou impedir que determinadas brincadeiras acontecessem, conforme o episódio em que a Professora Sônia se aproxima das crianças que estão brigando e fala: *“não é para brincar de luta”* (...) *“você não estão sabendo brincar!”* (Episódio gravado em 28/04/11).

Nesse episódio estava havendo um conflito paralelamente entre Francisco e Leanderson, e entre Lorrán e Kamille; a professora, que não estava acompanhando o desenrolar dos acontecimentos, interpretou como uma brincadeira de luta e interferiu dispersando o grupo. Assim, as crianças mais uma vez perderam a oportunidade de tentar resolver seus conflitos por conta própria. Talvez por isso algumas crianças estivessem sempre recorrendo à professora para reclamar do colega: *“tia, ele me bateu; tia, ele me empurrou”*. A preocupação da professora em repreender as crianças, por achar que estavam brincando de luta, revelou sua percepção da brincadeira como atividade preparatória para a vida adulta, e não como uma forma de se expressarem e vivenciarem o mundo que as cerca.

Corsino (2008) refere que entender a criança como sujeito imerso na cultura e com sua forma singular de agir e pensar é respeitar o tempo e o espaço da brincadeira como a própria forma da criança conhecer e transformar o mundo em que vive.

Para além desse inconveniente, ainda fica evidente nos episódios relatados que os educadores presentes na sala não tinham interesse, ou não sabiam da importância, de acompanhar as brincadeiras das crianças, o que, por sua vez, as tornavam desconhecedoras do mundo do faz de conta dos pequenos, perdendo assim uma oportunidade valiosa de conhecer melhor suas crianças; concordando com Porto (2008) em que as crianças trazem para suas brincadeiras o que veem, escutam, observam, experimentam e ressignificam. Nessas ressignificações, muitas vezes

inusitadas aos olhos dos adultos, as crianças revelam suas descobertas e visões de mundo. Portanto, os adultos, que convivem com as crianças, muitas vezes não se dão conta da importância de cada gesto, de cada palavra, de cada movimento da brincadeira.

Brincando, a criança expressa e reelabora suas percepções de mundo, logo é preciso criar espaços para que ela possa vivenciar tal experiência. A brincadeira livre deveria ser o momento para as crianças brincarem sem interferência e também sem mediação alguma das professoras. Entretanto, em alguns dias, na hora dessa brincadeira, a professora interferia indiretamente ao distribuir canetas de escrever na lousa e massa de modelar para as crianças utilizarem nesse horário. Esse material era muito apreciado pelas crianças, eram escassos, não estavam sempre disponíveis, porém estimulava a atividade individualizada. Ao manipularem a massa de modelar, as crianças procuravam se sentar em seus lugares às mesas e procuravam associar o uso de ferramentas para manipular a massa, conforme vemos no episódio a seguir:

Daniel está sentado sozinho à mesa de atividades, brinca cortando a massinha com uma faca de plástico que pegou na “casa da Maria”. Nathalia vem sentar-se junto e também corta a massinha com uma faca. Eles permanecem durante muito tempo nessa atividade, mas não conversam entre si. (Episódio gravado, em 02/05/2011)

As canetas distribuídas pela professora eram próprias para escrever no quadro branco que existia no fundo da sala. As crianças se amontoavam na frente dele disputando um lugar, sendo que algumas usavam uma cadeira como suporte para ficarem mais altas e assim obterem mais espaço para a escrita; todas se esforçavam para escrever a primeira letra do seu nome. Dessa forma a turma ficava dividida, com algumas crianças em atividades lúdicas e outras em atividades educativas, havendo, assim, uma nítida mistura que revelava a indefinição do tempo/espaço em que essas atividades eram desenvolvidas na turma.



Foto 56: crianças escrevendo no quadro



Foto 57: Breno escrevendo no quadro

Por entender a brincadeira como um espaço de apropriação e reelaboração da cultura consideram que ela não deve sofrer interferência do professor, e que é preciso haver um ambiente, tempo e espaço favoráveis, além de contar com o interesse daqueles que são responsáveis pela educação das crianças. A prática educativa que não entende a criança como ator social e produtora de cultura provoca, muitas vezes, situações nas quais os desejos, sentimentos e a individualidade das crianças são ignorados. Tomo como exemplo, dessa invisibilidade da criança como ator social, os momentos em que as crianças se dirigiam para a brinquedoteca, em que a turma era dividida pela professora de maneira aleatória, sem considerar os pares e as relações de amizade existentes no grupo.

A prática educativa adotada pela professora da turma, de planejar e determinar todas as atividades, excluía a participação das crianças no processo decisório do planejamento e da organização das atividades do dia. Conforme nos aponta Borba (2008), essa prática educativa em que o professor decide pela criança e impõe os tempos e os espaços da rotina, em que as crianças acabam por se adaptar, não reconhece a criança como ator social. Embora formas de socialização e representação da cultura sejam concebidas nesses espaços.

A partir dos episódios, relatos e brinquedos trazidos de casa, percebe-se que os desenhos animados são um meio que enriquece a imaginação e alimenta o imaginário infantil, implicando não só no seu cotidiano, como também nas suas relações com o mundo. Sendo, portanto, uma experiência lúdica que a criança utiliza para se relacionar com o ambiente físico e social, ampliando seus conhecimentos, habilidades e estimulando a sua criatividade e sua cultura lúdica. Todavia, considero que é preciso atentar que, para além desse enriquecimento, existe a lógica do consumo, uma questão que é invisível para a criança, embora o que interessa para ela

são as aventuras, o suspense, os poderes mágicos, a fantasia desses desenhos. Assim, não se pode negar a importância da mídia televisiva e suas contribuições na cultura lúdica das crianças.

Ficou evidente, também, que a amizade não está isenta de interesses, uma vez que abarca elementos de uma cultura marcada pela competição e pelo estabelecimento de poderes. É, então, alvo de negociações e barganhas, aparecendo como uma forma de pertença ao grupo, atrelada, inclusive, à posse de objetos por ele valorizados.

Finalmente, concluo esse capítulo considerando que as múltiplas subjetividades apresentadas pelos artefatos culturais, entre eles os brinquedos, produzem efeitos na constituição dos grupos infantis, concordando com Dornelles (2003) quando refere que as crianças se relacionam de várias formas com os significados e valores inscritos nos brinquedos, e que, segundo Bakhtin (1992), na fala que acompanha as ações do jogo a criança traz, simultaneamente, o vivido e o novo, construindo cultura, refletindo e refratando a realidade na qual está inserida, dando uma nova ordem às coisas. Concordando, portanto, com Silva, A. (2010) quando refere que “simples ou sofisticado, o brinquedo carrega consigo um mundo com muitos mundos para a criança desvendar e viver à medida do seu poder criativo, fazendo dele e com ele aquilo que a sua imaginação lograr alcançar.” (p. 157).

Convém salientar que embora tenha havido algumas intervenções das professoras para manter a disciplina, ao deixar disponível e dar acesso a uma diversidade de brinquedos para as crianças experimentarem e conhecerem diferentes papéis, sem determinar posições e comportamentos para meninos e meninas, favoreceu a livre escolha aos papéis específicos em função do gênero.

Considerando que a cultura lúdica da criança é simbólica e deve ser entendida dentro de uma cultura global na qual está inserida, finalizo com Jobim e Souza (2003) quando referem que “... a criança não se constitui no amanhã: ela é o hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo.” (Souza, 2003, p. 159).

Capítulo 5

Culturas escolares

A criança olha
Para o céu azul.
Levanta a mãozinha,
Quer tocar o céu.
Não sente a criança
Que o céu é ilusão:
Crê que não alcança,
Quando o tem na mão.
(Manuel Bandeira,
1956)

Neste capítulo, apresento as culturas escolares existentes no CAIC, partindo do pressuposto de que a escola dispõe de uma cultura própria, resultante de fatores sociais, políticos e ideológicos que estão presentes no contexto e que se refletem nos valores da cultura mais ampla (Forquin, 1993; Apple, 1988, 1994). Ao discutir sobre a relação existente entre educação e cultura, Forquin (1993) observa que ela se materializa na medida em que há, nos conteúdos da educação, a transmissão do conhecimento, crenças, hábitos e valores, que são repassados na escola para os alunos mediante os conteúdos curriculares. O autor apresenta a “Cultura Escolar” como sendo o “conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, didatizados, constituem o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”, sobre o qual trabalham professores e alunos (p.167). Nessa perspectiva, a cultura específica da escola se reflete em seu projeto pedagógico, no qual constam os princípios, normas, valores, componentes ligados a espaço e tempo, a disciplina, o currículo e os pressupostos teóricos seguidos por aquela instituição; onde todos esses elementos se configuram em uma “forma escolar” (Vincent; Lahire & Thin, 2001). Desse modo, a escola, como uma instituição que transmite cultura, valores e conhecimentos, domina a socialização com o modo escolar, a “forma escolar”, e nesse formato a criança passa a viver o ofício de aluno.

5.1 O ofício de aluno

Sarmiento (2004) enfatiza que a configuração de um “ofício de criança” está intimamente ligada à atividade escolar, sendo expresso, no seu traço comportamental, como intimamente associado ao desempenho ativo de papéis sociais imputados às crianças. O autor argumenta que “a normatividade inerente à infância desenvolveu-se a partir da modernidade e sustentou-se em quatro eixos estruturantes” (Sarmiento, 2004), a saber: criação da escola; o cuidado dos filhos centrados no núcleo familiar; a produção de disciplinas como a pediatria, a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia; e a promoção da administração simbólica da infância. Nesse sentido, Franbonni (1998) menciona que a segunda identidade da criança na modernidade é a criança filho/aluno e a infância institucionalizada. O autor argumenta que a família e a escola da era industrial colocaram em andamento um fulminante veículo que invadiu de maneira permanente o sagrado reino infantil, sequestrando a criança da sociedade dos adultos e legalizando-a com uma dupla patente de identidade: a da criança-filho e da criança-aluno (Franbonni, 1998, p.66).

No entanto, o autor salienta que a criança filho/aluno teve que pagar um preço bem alto por essa identidade: “o da privatização e da institucionalização do seu mundo de coisas e valores, constrangido cada vez mais a sofrer pesadas hipotecas de ‘individualidade’, ‘segregação’, ‘isolamento’ e outras.” (Franbonni, 1998, p.67).

Nessa perspectiva, Sarmiento (2012) salienta que o individualismo institucionalizado enfraquece os laços sociais. O autor refere que se espera que o indivíduo tenha um desempenho, com competência, mas não lhe é dado o suporte de uma rede social estabilizada e bem definida. Dessa forma, é no mérito individual que se realiza o sucesso. Assim sendo, em síntese, o princípio do programa de reconfiguração do ofício do aluno é a socialização com valorização da competitividade e da autonomia. Por conseguinte, esse processo de “socialização para a individualização” está centrado nas qualidades individuais, razões dos desempenhos escolares (Sarmiento, 2012, p.167).

Em síntese, Sarmiento (2012) considera que o ofício de aluno dá lugar a um trabalho escolar da criança sobre si própria, que mobiliza as capacidades cognitivas, atitudes, comportamentos e “disposições”, no sentido da expressão “competências”,

resultados de aprendizagem. Desse modo o ofício da criança se mobiliza continuamente em torno da tensão entre autonomia e controle:

(...) a criança-aluno é chamada a desenvolver-se como indivíduo competente, capaz de definir o seu itinerário e trajecto escolar e social, mas é continuamente colocada sob o controlo avaliativo. Esta autonomia compulsiva e sob medida é profundamente paradoxal (Sarmiento, 2012, p.167).

Para Sarmiento (2012) esta modalidade de administração simbólica da infância é duplamente paradoxal, primeiro por defender a autonomia das crianças como programa educativo, mas ao mesmo tempo restringir o espaço-tempo e colocar as crianças sob o controle mais prolongado dos adultos. Segundo, por não considerar as desigualdades de condições de acesso das crianças aos direitos sociais, especificamente os educativos. Assim, Sarmiento (2012) nos alerta para os sentidos possíveis da autonomia da criança, colocando-a entre uma autonomia por obrigação (aquela em que o aluno é chamado a realizar, para obter sucesso) e a autonomia por privação, que se realiza pelo abandono, “diante da impossibilidade de prosseguir com sucesso o seu programa de edificação como alunos e crianças (p.168)”.

Retomando o tema central desta tese, que enfoca as atividades lúdicas das crianças na pré-escola, considero a relevância de um projeto pedagógico para o reconhecimento da criança como protagonista e, portanto, que possibilite que as culturas da infância integrem as culturas escolares. Considerando especificamente as atividades lúdicas no contexto da pré-escola, recorro a Pellegrini (2002, p. 240) quando refere que “a capacidade das crianças para se envolverem em jogo fantástico é afetada por um conjunto de fatores contextuais”. Sendo que alguns fatores contextuais estão relacionados às dimensões do exossistema (Bronfenbrenner, 1979), como a política escolar em relação à importância do jogo fantástico para a criança; entretanto, essa importância parece ser consenso entre os pesquisadores e educadores. Nesse sentido, Smith (1988) refere “que o jogo em geral, e o fantástico em particular, é importante para as crianças até aos 5 anos”. Smith P. & Pellegrini (2013) referem que uma hipótese defendida em estudos (Pellegrini & Galda, 1993; Roskos & Christie, 2007; Zigler, Singer, Bishop-Josef, 2004) é que esse tipo do

brincar é útil para o desenvolvimento de habilidades de pré-alfabetização, como o conhecimento das letras e de material impresso, e a finalidade dos livros. E que muitas funções de aprendizagem têm sido desenvolvidas em jogos de simulação, sobretudo em brincadeiras sociodramáticas (Smilansky1968).

Nessa perspectiva, a importância das atividades lúdicas pode ser percebida na escola pelo tempo, materiais e espaço disponibilizados para que o faz de conta se desenvolva. Portanto, ratificando Barbosa M. (2000), considero que abordar as culturas escolares envolve refletir sobre as rotinas na educação infantil.

5.2 As rotinas na educação infantil

Dentre os traços que caracterizam a forma escolar, Vincent et al (2001) citam, entre outros, “a organização racional do tempo à multiplicação e à repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras” (p.37). Nesse contexto, cientes dos efeitos da organização do trabalho pedagógico e da organização das atividades no desenvolvimento das crianças, pesquisadores (Belloni, 1986, 1989; Bandioli, 2002; Barbosa, M. 2000; Formosinho, 2011) têm realizado estudos sobre a forma de organização dos tempos e espaços na educação infantil.

Os estudos que abordam o tema procuram definir o conceito de rotina ligado à educação infantil. Segundo Micarello (2010, p. 107), rotina “refere-se a um procedimento pedagógico estruturado para o desenvolvimento de atividades realizadas no cotidiano das instituições”. Nesse sentido, Barbosa, M. (2000) considera que “rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil” (p.40). Portanto, a rotina na educação infantil envolve o espaço e o tempo que são estruturados para organizar as atividades desenvolvidas em creches e pré-escola.

Zabalza (1998) considerou que o grande desafio da Educação Infantil no final do século XX era o desafio da qualidade, principalmente em se tratando de dar atendimento à criança pequena. O autor traça 10 aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade, e dentre esses aspectos destaca a rotina:

As rotinas desempenham, de uma maneira bastante similar aos espaços, um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldade para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia. (Zabalza, 1998, p. 52)

Entretanto, Zabalza considera que além desse aspecto da organização das atividades é importante analisar o conteúdo das rotinas, pois elas costumam ser um fiel reflexo dos valores que regem a ação educativa do contexto. O autor ressalta ainda que ao serem reforçadas rotinas baseadas na ordem ou no cumprimento dos compromissos, ou na revisão-avaliação do que foi realizado em cada fase, ou no estilo de relação criança-adulto, entre outros, reforçam-se aspectos sobre os quais as rotinas são projetadas, o que permite “ler” qual é a mensagem formativa do trabalho.

Seguindo nessa perspectiva, Barbosa, M. (2008, p. 37) salienta, ainda, que “as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade”.

5.3 Espaço tempo na educação infantil

Na pré-escola, as ações se repetem seguindo uma ordem e um tempo pré-determinado, possibilitando que as crianças aprendam a sequência das atividades e o tempo em que estas ocorrem. Conforme Barbosa M. (2006) argumenta, “a escola e, atualmente, as creches e pré-escolas, com suas repetições, com seus ritmos e durações, ensinam a todos ‘a aprendizagem da ordem do tempo’” (p. 142).

Entretanto, a aprendizagem da ordem do tempo é adquirida tanto pela ordem em que ocorrem como pelas constantes orientações que são expressas pelas educadoras. As crianças cotidianamente são advertidas para se comportarem e agirem de acordo com o planejado para ocorrer naquele momento. Expressões como: “está na hora de lavar as mãos para almoçar”; “não está na hora de brincar”; e até mesmo as músicas cantadas, na rodinha, como: “chegou a hora da novidade, que coisa boa pra nossa idade”, fazem menção a hora. O episódio a seguir retrata um dos momentos em que ocorreu uma dessas advertências:

Enquanto esperam a hora do lanche, a estagiária arruma a sala, algumas crianças (Leanderson, Carlos Eduardo e Breno) vão para a “casa da Maria”, entretanto são repreendidas pela estagiária: “não está na hora de brincar na ‘casa da Maria!’” (Nota de campo, 05/04/11).

Conforme ocorreu no episódio relatado e em outras ocasiões semelhantes, embora às vezes houvesse algum “tempo livre” após lavarem as mãos, as crianças tinham que esperar sentadas, cada qual a sua mesa, a hora de irem para o refeitório. Entretanto, esses tempos de espera eram pequenos e ocasionais, pois geralmente elas saíam em fila do banheiro para o refeitório. O ponto em questão é que, em caso de terem que esperar, tinham de fazê-lo sentadas, sem fazer nada, principalmente no final da tarde, na hora de ir para o pátio esperar o ônibus, onde também tinham que permanecer em fila.

No que depender das crianças, elas brincam em todos os momentos e locais: na sala durante a rodinha, no refeitório ao fazer as refeições, no banheiro na hora da higiene, nas filas ao se deslocarem pela escola; sem se importarem se a hora e o local são adequados. Brincam, também, independentemente de terem brinquedos ou outros objetos que possam manipular. Conforme o Episódio que relato a seguir, em que Carlos Eduardo e Juan brincam com uma pipa imaginária:

Depois do lanche, enquanto aguardavam a professora de psicomotricidade, Carlos Eduardo e Juan, sentados a uma mesa, brincam empinando pipas imaginárias (...) ao chegar, a professora leva a turma para o pátio da escola e, durante as atividades, Carlos Eduardo e Juan correm e continuam fazendo de conta que estão empinando pipas (...). Depois da aula de psicomotricidade, as crianças voltam para a sala e ficam sentadas em seus lugares, com suas mochilas nas costas, esperando a hora de serem chamadas para a fila (...). Carlos Eduardo e Juan estão sentados a uma mesa, brincam fazendo de conta que estão empinando pipas. Fazem movimentos coordenados com as mãos, como se estivessem movimentando as pipas no ar. Juan faz de conta que sua mão é uma pipa flutuando, faz movimentos ondulares no ar, leva sua mão para perto de Carlos Eduardo. Por sua vez, Carlos Eduardo, com as duas mãos, faz movimentos rápidos para “puxar a linha de sua pipa e atingir a pipa de Juan”, eles sorriem, parece que estão se divertindo (...) (Episódio gravado, 30/06/2011).

Esse episódio retrata, de forma bem clara, que, independente do local e dos recursos, a criança dará asas a sua imaginação. Embora haja de se considerar que o

espaço significa o “lugar de desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações, e a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam” (Barbosa, 2006, p. 120). Portanto, na pré-escola, as atividades desenvolvidas e os espaços onde se desenvolvem fornecem um panorama da concepção de ensino/aprendizagem adotada pela escola e por seus educadores.

O quadro nº 14 demonstra de forma global as atividades desenvolvidas com as crianças da pré-escola do CAIC no decorrer da semana. Confirmando estudos (Barbosa, M., 2000), nesse quadro observa-se que as rotinas pedagógicas da educação infantil consistem em algumas atividades fixas que constituem o eixo no qual as demais atividades circulam. Assim, as rotinas integram quase todas as propostas pedagógicas para a educação infantil. A autora argumenta, ainda, que “são muito parecidas independentemente do lugar e do momento histórico em que sejam executadas” (p. 200).

Dentre as atividades que ocorreram no CAIC e que coincidiram com outros estudos, em outras instituições (Barbosa, 2000), constam: a entrada, a rodinha, a atividade dirigida, o jogo livre, a higiene, o almoço, o descanso, o lanche, o pátio/parque e atividades diversificadas. No entanto, essas atividades, embora semelhantes, divergem quanto à sequência, forma e frequência com que acontecem. Como exemplo, podemos citar a higiene, que no CAIC se limitava a lavar as mãos antes das refeições e escovar os dentes depois do almoço.

Quadro 14: Rotina, espaço e frequência das atividades

Horário/ Manhã	Atividades de rotina	Espaço	Frequência das atividades
8:00-8:30	<ul style="list-style-type: none"> - Formam fila - Hasteamento da bandeira e hino - Oração e boas vindas; - Desjejum - Higiene 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadra - Quadra - Sala - Refeitório - Banheiro 	Diariamente Duas vezes na semana (2ª e 6ª) Diariamente Diariamente Diariamente
8:30-10:30	Atividades na rodinha: <ul style="list-style-type: none"> - Dia da semana - Tempo - Quantos somos - Chamada - Novidade - História - Atividade individual do dia - A hora do conto - Vídeo - Tempo livre/brincadeira - Higiene das mãos 	Sala Sala Sala Sala Sala Sala Sala Sala Biblioteca infantil Sala de vídeo Sala Banheiro	Diariamente Diariamente Diariamente Diariamente Diariamente Diariamente Diariamente Três vezes por semana Uma vez por semana Uma vez por semana Diariamente Diariamente
10:45-11:45	<ul style="list-style-type: none"> - Almoço; - Encher garrafas de água; - Higiene oral - Organização para o descanso. 	Refeitório Bebedouro Banheiro Sala	Diariamente Diariamente Diariamente Diariamente
11:45-13:30 12:00	<ul style="list-style-type: none"> - Descanso - Organização em filas para esperar o ônibus 	Sala Pátio da escola	Diariamente de 2ª a 5ª 6ª (horário parcial)
Horário/ Tarde			
13:30-14:30	Organização para o lanche: <ul style="list-style-type: none"> - Calçar os sapatos - Ir ao banheiro - Beber água - Lanchar 	Sala Banheiro Bebedouro Refeitório	Diariamente Diariamente Diariamente Diariamente
14:30-16:00	Atividades: <ul style="list-style-type: none"> - Desenho - Pintura - História Atividades complementares: <ul style="list-style-type: none"> - Brincadeira livre - Psicomotricidade 	Sala Brinquedoteca Área externa	Dia indeterminado Uma vez por semana Uma vez por semana
16:00	<ul style="list-style-type: none"> - Organização em filas para esperar o ônibus 	Pátio	Diariamente de 2ª a 5ª

Fonte: dados da pesquisa

Kuhlmann, (2000, p. 12) considera que “a polêmica entre educação e assistência” percorre a história das instituições de educação infantil no Brasil, e que nesta polaridade “o educacional ou pedagógico é visto como intrinsecamente positivos, enquanto que o assistencial é visto como negativo e incompatível com o educacional”. Nesse sentido é que ainda se encontram professoras que não aceitam a ideia de dar banho nas crianças da pré-escola como objeto de ocupação de sua profissão. Para o autor, essa atitude provém do preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene, que são associados à dimensão de *doméstico*, “o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão de trabalho entre professoras e auxiliares” (p. 13).

As atividades formam o repertório da pré-escola, portanto seguem um padrão de atos que são bastante conhecidos e utilizados na educação infantil. As atividades de rotina realizadas durante o dia em uma escola devem possibilitar que as crianças estabeleçam relações afetivas com os adultos e seus pares. Barbosa (2006) refere que:

As crianças realizam jogos e atividades, estabelecem relações afetivas com várias outras pessoas e constantemente são colocadas ou se colocam em situações nas quais precisam ampliar suas estratégias de interação para estabelecer laços e novas aprendizagens (Barbosa, 2006, p. 87).

Diariamente, ao chegarem à escola, as crianças do CAIC se organizavam na quadra, em filas de meninos e meninas, e se dirigiam para as salas, lideradas pelas professoras. Duas vezes por semana, na segunda e na sexta, os hinos nacional e do município eram tocados e as bandeiras do Brasil e do município eram hasteadas. Após essa cerimônia, as crianças, em fila, se dirigiam para a sala, onde cantavam música de boas vindas e faziam a seguinte oração: “Menino Jesus, toma conta de mim, do papai, da mamãe e do nosso prezinho. Amém.” A seguir, iam para o refeitório fazer o desjejum.

Portanto, a fila integrava a rotina das crianças ao longo do dia: na entrada, na hora da refeição, após as refeições, na ida ao banheiro e na troca de sala; o deslocamento era feito em fila indiana. Na hora das atividades complementares, indo para a brinquedoteca, biblioteca infantil, sala do vídeo e para o parque, eram

organizadas filas para ir e para voltar. Por vezes, as filas eram animadas pela professora, com músicas cantadas por todos: *“Palminhas, palminhas nós vamos bater, depois as mãozinhas pra trás esconder”*. Ao cantarem, as crianças colocavam as mãos para trás, nas costas, e tinham que continuar andando, sem se encostar ao colega da frente. Outras vezes a música cantada era: *“Piuí, piuá, não precisa empurrar, pois eu sou pequenininho e só ando devagar.”* Ao final do dia, saíam da sala mais uma vez em fila para aguardar, no pátio da escola, a chegada dos ônibus.

Kishimoto (2000) considera que:

“a rotina da escola marcada pela organização militarizada das filas mostra a necessidade de disciplinar crianças, cerceando ao longo do período escolar sua autonomia. Essa forma de organização da rotina, lembra a necessidade de produzir “corpos dóceis” (Foucault, 1977), submissos e disciplinados que caracterizavam os contextos institucionais e escolares desde o século XVII. (Kishimoto, 2000, p. 9)

Convém aqui ressaltar o tema da alimentação, haja vista que as crianças dedicavam parte do tempo se alimentando no refeitório e a escola dava uma atenção especial a esse aspecto do atendimento.

5.3.1 A alimentação no refeitório

O momento da alimentação no refeitório da pré-escola foi marcado por muitos episódios, que foram registrados e relatados nos capítulos anteriores. Portanto, considero necessário enfocar a organização e o funcionamento desse espaço, a fim de contextualizar os acontecimentos registrados. O CAIC, por ser uma escola de horário integral, oferecia às crianças três refeições no decorrer do dia: desjejum, almoço e lanche (quadro 14). O refeitório estava situado no mesmo setor em que se encontravam as salas de aula da pré-escola; era um espaço amplo, destinado exclusivamente para a realização das refeições das crianças da pré-escola (na instituição havia outro refeitório para as crianças maiores).

No salão do refeitório havia 4 fileiras de mesas e cadeiras, com altura apropriada para as crianças, e estavam organizadas de modo a formar mesas

compridas que comportavam 16 crianças cada uma. As refeições eram servidas para 2 turmas por vez, primeiro o Pré-I A e o Pré-I B, e depois o Pré-II A e o Pré-II B.

O almoço era servido em bandejas, que eram levadas ao balcão térmico pela professora e pela estagiária para que as funcionárias da escola servissem a refeição; a seguir as bandejas eram entregues para cada criança, que já estava esperando sentada à mesa. O café da manhã e o lanche eram servidos em canecas e pratos de plástico, da mesma forma.

Antes do almoço, as crianças, lideradas pela professora e pela estagiária, faziam uma oração em forma de música, para agradecer a refeição. Essa música foi citada anteriormente, porém, como é oportuno, vou reproduzi-la aqui novamente: *“Menino Jesus, quero agradecer essa comidinha que vamos comer. Alimenta meu corpo e me dá mais vigor, por isso agradeço, obrigado Senhor. Amém!”*. A professora e a estagiária, após servirem todas as crianças, sentavam-se e almoçavam com elas (fotos 58 e 59).



Foto 58: professora e meninos
almoçando no refeitório



Foto 59: estagiária e meninas
almoçando no refeitório

Por estarem fazendo suas refeições no mesmo horário, a professora e a estagiária muitas vezes não percebiam que as crianças precisavam de ajuda para cortar a carne ou pegar um pouco mais de comida. Entretanto, enquanto comiam supervisionavam o comportamento e controlavam a disciplina. Confirmando, assim, Kuhlmann, (2000, p. 13) quando refere que “a instituição considera não ser sua função prestar os cuidados necessários e sim controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade”. Por estar atenta observando os acontecimentos, eu sempre me dispunha a ajudar alguma criança que estivesse com dificuldades para cortar o alimento. Como

ocorreu no dia em que havia poucas crianças, todas se sentaram juntas e sentei-me ao lado de Carlos Eduardo, que ficou surpreso ao me ver ao seu lado e perguntou: “*você vai sentar perto de mim?*” Respondo: “*vou*”. Então o ajudo a cortar os pedaços de frango que estão grandes. (Nota de campo, 30/06/11).

O horário do almoço era por volta das 11:45, portanto às 10:30 a professora encerrava as atividades para levar as crianças para lavar as mãos. Em algumas ocasiões houve atraso no preparo da refeição e as crianças tiveram que esperar na sala, depois que haviam feito a higiene, portanto tiveram que permanecer sentadas em seus lugares, para que não sujassem as mãos.

Quadro 15: Horário das refeições

Horário	Refeições Pré-escola
8:00-8:30	Desjejum
10:45-11:30	Almoço
14:00-14:30	Lanche

Fonte: Dados da pesquisa

No Brasil, o Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), garante a transferência de recursos financeiros para subsidiar a alimentação escolar de todos os alunos da educação básica de escolas públicas e filantrópicas. O repasse é feito diretamente aos estados e municípios, com base no censo escolar realizado no ano anterior ao do atendimento. Esse apoio à alimentação escolar na educação básica é patrocinado pelo PNAE, que é um programa suplementar à educação e tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de práticas alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo.

O CAIC se destaca das outras escolas do município por contar com uma nutricionista que elabora os cardápios e faz o acompanhamento nutricional das crianças. Portanto, se observa uma preocupação da escola em alimentar todas as crianças, desde o início da manhã, levando para o refeitório até mesmo as crianças

que fazem seu desjejum em casa. Embora a maioria das crianças aceitasse o alimento oferecido, algumas crianças, que já haviam se alimentado em casa, recusavam o desjejum, ficando sentadas conversando e esperando os colegas para voltarem para a sala.

(...) No refeitório, as crianças se acomodam em mesas separadas, meninos e meninas. As meninas conversam, não aceitam o desjejum, falam para a professora que já mamaram.

Kamille diz: “eu já ‘não’ mamei”.

Clara: “quando você era bebê, você mamava no peito” (...) (Nota de campo, 05/04/11).

O cardápio elaborado pela nutricionista disponibilizava diariamente às crianças uma alimentação balanceada (quadro 15). No almoço, geralmente, era servido: arroz, feijão, carne (de frango ou boi) e legumes. No café da manhã e no lanche da tarde era servido biscoito ou pão acompanhado por leite, café com leite ou mingau. Em dias festivos eram servidos, também, pipoca e suco. Embora houvesse rejeição de algumas crianças pelo desjejum e pelo lanche, a maioria das crianças aceitavam bem as refeições, comendo tudo que era servido no almoço e algumas, como Kamille, até mesmo pediam para repetir. Entretanto, havia o caso de Clara, que rejeitava o desjejum pela manhã, por ter se alimentado em casa, comia muito pouco no almoço - uns pedaços de carne e um pouco de arroz - e às vezes aceitava só uns biscoitos na hora do lanche.

Quadro 16: cardápio

	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Desjejum	Biscoito maizena com mingau	Biscoito, queijo e leite	Pão e leite	Bolo	Pão com queijo e café com leite
Almoço	Arroz, feijão e frango	Arroz, feijão, peito de frango, cenoura e beterraba ralada. Maçã	Arroz, feijão, carne assada e farofa.	Macarrão parafuso com frango desfiado, cenoura e beterraba ralada. Gelatina	Arroz, feijão e purê de batatas. Laranja.
Lanche	Leite e biscoito	Biscoito maizena com mingau	Café com leite e biscoito	Mingau de tapioca e biscoito	*

Fonte: Dados da pesquisa. *Na sexta-feira, as crianças saíam ao meio dia.

Considero que a prática adotada pela escola, de levar todas as crianças para o refeitório no início da manhã, se baseia no princípio de que todos são carentes e precisam fazer o desjejum na escola. Portanto, embora esse programa de alimentação adotado pelo MEC vise ao bem-estar da criança, com oferta de refeições que cubram as necessidades nutricionais da criança durante o período letivo, considero que, de certa forma, é uma versão atualizada do programa de educação compensatória, adotado pelo MEC na década de 1970 (Santos, 2003), que era destinado a suprir carências culturais, afetivas e nutricionais das crianças pobres.

O refeitório também foi palco de brincadeiras que as crianças improvisavam enquanto esperavam suas bandejas. Conforme relato a seguir.

No refeitório, meninas e meninos sentam-se juntos à mesma mesa; hoje faltaram seis crianças. Enquanto esperam as bandejas, os meninos interagem com o colega que está sentado a sua frente, formando pares, Breno com Francisco e Matheus com Pedro Lucas. Colocam as mãos fechadas, na posição vertical, em cima umas das outras, enquanto Matheus, que está sentado à cabeceira da mesa, lidera a brincadeira e fala: “au, au, au, eh!” Então todos sobem as mãos num impulso, desfazem o arranjo e começam a brincadeira novamente (...). No outro lado da mesa, Kamille inicia uma brincadeira parecida com Clara. (Nota de campo, 16/03/2011)

No refeitório pude escutar e participar das conversas das crianças, principalmente das meninas, por estar perto delas. Foram momentos ricos, em que elas falaram e interagiram em grupo, mais livremente; puderam conversar e sobre assuntos que normalmente não teriam oportunidade na sala, como a conversa que relato a seguir:

À mesa, na hora do almoço, kamille, Nathália e Clara conversam.

Nathália: “eu já casei.”

Kauã: “vou contar para a sua mãe.”

Clara: “quando eu crescer vou casar com o Francisco.”

Clara: “meu marido é o Francisco.” (Nota de campo, 29/09/11)

O episódio demonstra uma conversa que não chega bem a ser um diálogo, pois mais parece um monólogo coletivo, entretanto a conversa gira sobre um tema comum, namoro e casamento, que as meninas comentam livremente, sem medo de repreensões, pois a professora e a estagiária não estavam por perto.

Depois que as crianças se alimentavam, levavam suas bandejas para o balcão e voltavam à mesa para esperar os colegas. Nesses momentos, geralmente me pediam para desenhar, então havia uma disputa sobre quem iria desenhar primeiro. Esses momentos também foram ricos, por eu poder acompanhar a fala da criança antes, durante ou depois do desenho.

5.3.2 As músicas cantadas e recantadas

As músicas cantadas e recantadas diariamente eram: música/oração antes do desjejum, música de boas vindas, música dos dias da semana, música da chamada, música/oração para o almoço.

Essas músicas eram repetidas pelas crianças em outros momentos; por exemplo, Matheus canta no refeitório a música da chamada: “*oh, Breno...*”

Uma das músicas cantadas pelas crianças na hora da chamada era: “*Oh (falar o nome da criança) que bom que estás aqui. Deus te criou foi com muito amor*”.

Kamille canta, ao brincar, a música do bom dia amiguinho. Essa música era cantada toda manhã, na sala, antes de se dirigirem para o refeitório:

Bom dia, amiguinho, como vai? Tudo bem!
Bom dia, amiguinho, como vai? Tudo bem!
Faremos o possível para sermos bons amigos.
Bom dia, amiguinho, como vai? Tudo bem!

As repetições constantes criam hábitos que a criança acaba por incorporar. No dia em que a professora Maria do Socorro veio substituir a professora Sônia, Francisco corrigiu a professora, indicando a música que deveria ser cantada antes da atividade:

A professora Sônia está de licença, a professora Maria do Socorro veio substituir (...). A professora começa a colocar os nomes das crianças no chão. Francisco a corrige: “falta a música: ‘a minha escolinha eu não falto mais, porque a chamadinha minha tia faz’”. A professora não responde ao Francisco e canta outra música que às vezes é usada na chamada: “Oh fulano, que bom por estar aqui, Deus te criou foi com muito amor.” (Nota de campo, 30/06/11)

As crianças usavam todas as ocasiões para criar suas brincadeiras. Até mesmo na hora da chamada usavam a criatividade, como ao variar o modo de andar imitando um canguru. Francisco se dirige para o quadro pulando com os pés juntos, fingindo que era um canguru, sendo imitado por Breno, Clara, Lorrán e Matheus.

A professora chama um a um pelo nome, que se levantam, pegam a cartela com o nome e colocam no quadro de pregas. Francisco vai pegar seu nome pulando com os pés juntos, como se fosse um Canguru, e volta para seu lugar pulando da mesma forma (...). Breno, Clara, Lorrán e Matheus vão pegar seus nomes e voltam para seus lugares pulando da mesma maneira que Francisco. (Nota de campo, 18/08/11)

Embora essas crianças tenham participado dessa brincadeira, a professora não manifestou nenhuma reação ou comentário, seja de aprovação ou reprovação. Simplesmente ignorou a atuação das crianças e agiu como se nada diferente estivesse acontecendo, sua preocupação maior era cumprir a tarefa da chamada no tempo previsto.

5.3.3 Ritos e datas comemorativas

Alderson (2003, p. 9) considera que a principal forma das instituições se estabelecerem e se firmarem como tal é através dos seus ritos, desde as rotinas mais básicas até as cerimônias mais solenes, passando pelos costumes e hábitos que identificam grupos de indivíduos. Portanto, a escola como uma instituição que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento que constituem sua própria cultura, não é homogênea, estática, ou neutra. Nesse sentido, Forquin (1993) considerou que “a escola é também um *“mundo social”* com características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (p. 167).

Dentre as cerimônias solenes, além do hasteamento da bandeira, havia algumas datas que constavam no calendário escolar e eram comemoradas por toda a escola: dia das mães, São João, dia dos funcionários. Essas datas exigiam preparação antecipada, com ensaios de músicas e danças típicas. Para o dia dos funcionários, as crianças do Pré-I B gravaram em minha filmadora mensagens individuais para as

funcionárias encarregadas dos ônibus. O vídeo depois foi editado por uma funcionária da escola para ser apresentado no dia da festa. Para o dia das mães, as crianças do Pré-I A e Pré-I B ensaiaram juntas a música “Como é grande o meu amor por você”, de Roberto Carlos; enquanto cantavam faziam gestos com as mãos. A comemoração ocorreu no auditório da escola, com apresentação das crianças para as mães. Para a festa de São João, as crianças ensaiaram a dança da quadrilha com a professora de psicomotricidade.

A festa de São João é um evento religioso, que acontece no Brasil no dia 24 de junho, entretanto, além de ser comemorada no dia consagrado ao santo pela igreja, ela é também comemorada, com danças folclóricas e comidas típicas, durante os meses de junho e julho, conforme já se convencionou chamar de “festas juninas”, que são celebradas em todo o país. No CAIC, a festa foi comemorada no dia 14 de julho, para marcar o encerramento do semestre letivo. Nesse dia, é costume a escola fazer uma apresentação com música e a dança folclórica típica do São João, “a quadrilha”, onde as crianças se vestem com roupas típicas de “caipira” (vestimenta estereotipada de pessoas que vivem na “roça”, no campo) (fotos 60 e 61).



Foto 60: Lorrان vestido de caipira



Foto 61: Yasmim vestida de caipira

O “caipira” representa o homem e a mulher que vivem no campo, que usam chapéu de palha para se proteger do sol e roupas surradas, com remendos, para cuidar de sua plantação, a “roça”. As roupas das mulheres, feitas em tecido de chita, são coloridas e estampadas com motivos florais. Os homens vestem calças remendadas e camisas com estampa em xadrez.

A comemoração envolve também o consumo de alimentos tradicionais, feitos à base de milho verde, que são colhidos nessa época do ano. A festa envolve ainda a distribuição de prendas para as crianças. Para ganhar as prendas, as crianças do Pré-I

B deviam “acertar a boca do palhaço” com uma bola, mas, independentemente de acertarem, todos ganharam suas prendas (foto 62).



Foto 62: crianças jogam uma bola para acertar a boca do palhaço.

Alguns dias antes da festa, a professora levou o “palhaço” para a sala de aula, para que as crianças treinassem com bolas de meia (foto). Muitas crianças brincaram jogando as bolas; em alguns momentos, quando o número de crianças era maior que o número de bolas, elas se organizavam formando filas.

As prendas oferecidas às crianças foram padronizadas por sexo: um conjunto de panelinhas, para as meninas, e um aviãozinho, para os meninos. Entretanto, Clara não ficou contente ao receber sua prenda e solicitou a professora um avião. A professora disse que não poderia atendê-la naquele momento, pois estava ali um “homem” tomando conta dos brinquedos, mas prometeu que depois daria, sem que ninguém vise. O homem a quem a professora Sônia se referiu era seu marido, que estava na escola participando da festa, porém Clara não o conhecia e acreditou na professora.

A foto 63 foi tirada minutos após a conversa de Clara com a professora; nela, Clara parece pensativa, ao mesmo tempo em que apresenta um semblante de perplexidade, que representa bem o que se passava com ela naquele momento. Entretanto não se pode definir o que ela teria concluído dos argumentos da professora. Teria ela dúvidas que a professora não cumpriria o prometido? Estaria se indagando por que o presente teria que ser dado escondido? E aquele homem, que ela nunca havia visto, não era funcionário da escola, então por que tinha poder sobre os brinquedos? Quantas interrogações povoaram a cabeça de Clara? Quem há de saber? De qualquer forma, ela não ficou satisfeita com a resposta da professora, sentou-se

na beira da varanda e ficou com o olhar de alguém que tem algo que lhe causa estranheza. Eu também estava sentada à beira da varanda, a poucos metros de Clara, observando e fotografando as crianças que corriam no gramado. Sem saber o que se passava com Clara, pedi que ela olhasse para mim, para tirar-lhe uma foto, ela atendeu o meu pedido, mas seu olhar instigador permaneceu marcado em seu semblante.



Foto 63: Clara parece pensativa e perplexa.

Ao final da manhã, após distribuir todos os brinquedos, a professora Sônia, por alguns instantes, ficou escondida atrás de uma pilastra, observando as crianças, e ao me ver contou o que havia ocorrido em relação a Clara.

Muitas crianças faltaram no dia da festa de São João. Dentre as meninas faltaram Ana Beatriz e Nathália, e entre os meninos faltaram Kaio, Jonathan, Pedro Lucas, Pedro Dias, Deiveis, Daniel e Juan. Acredito que o motivo de tantas faltas pode ter sido causado, primeiro, por terem as crianças de ir vestidas com roupas apropriadas, o que demandava gastos adicionais para a família; segundo, por ser um dia festivo, não havia uma rigidez com o horário de chegada; portanto, em vez de irem no ônibus da prefeitura, as crianças deveriam ser levadas por seus pais ou familiares, que permaneceriam na escola para assistir à apresentação, o que tornava inviável a presença de alguns pais que estavam trabalhando naquele horário.

Outra comemoração que acontecia na escola eram os aniversários das crianças. Entretanto, embora os aniversários pudessem ser comemorados na turma, ocorreu apenas uma comemoração durante todo o ano, o aniversário da Clara, que foi discutido no capítulo 3. Ao que parece, as famílias não se interessavam em

comemoravam os aniversários de seus filhos na escola, talvez fizessem uma comemoração somente para os familiares. Embora não fosse comum, também ocorreu a comemoração do aniversário da professora Laís, do turno da tarde, com distribuição de bolo, pipoca e suco.

Esses eventos ratificam Alderson (2003), quando refere que “a vida institucional é mais moldada por eventos ou ritos e pelo tempo, do que pelo espaço”. Para a autora, os ritos significam os costumes ou formas de andar, de fluir. Os ritos reúnem as pessoas, marcam a sua história partilhada e permitem que a vida da comunidade flua através de canais institucionais ao longo dos anos. Portanto, para a autora, os ritos reenfatizam o passado, com suas tradições, como canais que estão profunda e confortavelmente instalados.

5.4 A organização da sala de aula

No Brasil, estudos sobre arranjos espaciais (Carvalho, 1989; Carvalho e Rosseti Ferreira, 1993; Carvalho, Rubiano e Rosseti Ferreira, 1989; Rubiano, 1990; Rubiano e Rosseti Ferreira, 1992; Rubiano e Silva, 1993) constataram a importância do papel desses arranjos na prática pedagógica desenvolvida pelos educadores com crianças de zero a três anos.

Nóvoa (1992) pressupõe que a análise da estrutura física e material revela valores assumidos pela organização escolar. Nesse sentido, Siebert (1998) refere que “os adultos criam, muitas vezes, restrições às atividades, ao dispor os objetos, os móveis, os enfeites, sob a sua perspectiva, deixando em segundo plano a perspectiva das crianças, realizando uma organização espacial adultocêntrica”.

A sala de aula do Pré-I B não estava organizada com cantos temáticos bem definidos. Os espaços estavam delimitados por painéis e quadros fixos nas paredes, em volta de toda a sala; prateleiras que guardavam, fora do alcance das crianças, o material utilizado pela professora; mesas que dividiam o canto do faz de conta e mesa em que as garrafas de água ficavam disponíveis para as crianças. Esse tipo de organização possibilitava que as crianças visualisassem os adultos e fossem visualizadas por eles, entretanto não existia um local em que a criança pudesse experimentar um pouco de privacidade.

Zabalza (1998, p.50) destaca que a Educação Infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças, tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que ali se realizam).

A sala de aula do Pré-I B tem 45,60 m² (Figura A) e é de tamanho suficiente para as atividades escolares, entretanto a forma de organização dos painéis e quadros não seguiam o critério de cantos de interesse - com exceção da “casa da Maria” - e as mesas e carteiras ocupavam toda a sala, diminuindo o espaço físico.



Figura A: planta baixa da sala de aula

Os materiais encontravam-se guardados em uma estante e em dois pequenos armários, que, embora não estivessem trancados, eram abertos somente pela professora ou pela estagiária, quando estas necessitavam retirar materiais para as atividades com as crianças. Essa forma de organização favorecia que houvesse sempre o controle das professoras, em todas as atividades propostas e realizadas na sala de aula, onde se percebia a vigilância constante sobre as crianças/alunos.

Havia quatro mesas com seis lugares cada uma, com formato hexagonal, que podiam ser desmembradas em partes individuais. Essas mesas eram usadas para os trabalhos dirigidos; as crianças se sentavam juntas, mas faziam seus trabalhos individualmente. Portanto, nessas ocasiões em que poderia haver uma maior interação entre as crianças, elas se sentavam juntas apenas para desenvolver

atividades isoladas. Dessa forma, foram poucas as ocasiões em que elas se envolveram em trabalhos em grupo. Esses momentos ocorreram apenas quando participavam da atividade de produção de texto, onde deveriam criar uma história a partir de uma gravura mostrada pela professora.

Durante as atividades na hora da rodinha, as crianças eram incentivadas a permanecerem sentadas, não fazer barulho e não conversar com o colega, sendo constantemente repreendidas pela professora e pela estagiária; portanto, quando as crianças insistiam nas conversas paralelas, às vezes eram trocadas de lugar. Em um dia em que a professora Sônia faltou, a professora Maria do Socorro veio substituí-la, com o auxílio da estagiária Diana, que fez a chamada enquanto a professora foi à biblioteca. Durante a chamada, depois de se aborrecer com Leanderson, Pedro Dias se levanta e vai até a mesa onde estou sentada com Breno, que havia me dito que não queria chamada e pediu para desenhar no meu caderno:

(...) Enquanto Diana repreende Francisco, Pedro Dias se levanta e vai até a mesa onde estou sentada, para ver o que Breno está fazendo. A professora retorna sem o livro, senta-se no mesmo local em que estava antes. A professora e a estagiária Diana chamam por Pedro Dias para que ele retorne ao seu lugar, Pedro não atende, então Diana vai até a mesa, toma a caneta e o caderno da mão de Breno, faz menção de que irá levá-los com ela, então peço que me entregue. Ela me devolve e fala: “a Emilia quer escrever, você está atrapalhando ela”. Depois conduz Pedro Dias para que se sente. (Episódio gravado, 25/08/11)

Dessa forma, predominava a exigência de disciplina comportamental em sala de aula, onde era preciso atenção e concentração para a apreensão dos conteúdos que eram expostos pela professora. Por sua vez, a professora focava sua atuação quase que exclusivamente na atividade, e as conversas e brincadeiras entre as crianças eram controladas. Entretanto, essa pedagogia centrada no aluno como receptor de informações e dependente do professor como agente “depositário” de conhecimentos (Saviani, 1983) há muito já é vista como ultrapassada. Essa prática, com aulas expositivas, onde o professor deve ser respeitado acima de tudo, representa a concepção pedagógica de que a escola serve para eliminar a ignorância e transformar o aluno em cidadão.

A sala de aula do jardim-I B estava decorada com todas as letras do alfabeto, formando um grande painel na parede, na altura das crianças. Cada letra estava representada por um desenho e pela palavra que iniciava com aquela letra (foto 64). Por exemplo, a letra “A” estava representada pela palavra avião e a representação gráfica de um avião.



Foto 64: Letras do alfabeto

Acima do alfabeto estavam suspensas, em um varal, as sacolas onde eram guardados os trabalhos realizados pelas crianças e só a professora e a estagiária tinham acesso. Essas sacolas foram confeccionadas pela professora e eram cor de rosa para as meninas e amarela para os meninos. Esse varal também era usado para que os trabalhos das crianças fossem pendurados para secar. A mesma parede ainda era usada para expor os materiais utilizados nas aulas pela professora, como os números e as formas geométricas (fotos 65 e 66).



Foto 65: parede com exposição dos números



Fotos 66: parede com sacolas, alfabeto e formas geométricas

A decoração da sala, com as letras do alfabeto e os números, retrata bem a visão de que se tem da criança/aluno e o atendimento que é dado a ela na instituição: uma

educação infantil preparatória centrada para as aprendizagens futuras. Essa prática está baseada em uma política de atendimento que considera a criança como objeto de tutela e proteção (Andrade, 2003), que são conceitos herdados das políticas assistencialistas e dos modelos pedagógicos preparatórios para o ensino fundamental. Portanto, quando a criança é entendida como aluno, “priorizam-se os processos de ensino-aprendizagem em detrimento das relações educativas que se desenvolvem nesses espaços coletivos, comprometendo a efetivação da pedagogia da infância” (Rocha, 1985, p. 160).

Dessa forma, Andrade (2003) considera que as funções de cuidar e educar, propagadas como funções básicas da educação infantil, são substituídas por um modelo de educação escolarizante, onde há a presença de uma rotina rígida composta por atividades sucessivas que nem sempre atendem aos interesses e necessidades das crianças.

Portanto, essa configuração do espaço físico presente na pré-escola retrata a tradição pedagógica brasileira, em que a sala de aula está organizada com mesas e cadeiras e armários para guardar materiais, formando um espaço destinado ao aprendizado de números e letras.

Ao fazer a chamada, a professora se sentava com as crianças, em círculo, perto do painel das letras, entretanto as crianças tinham que se deslocar para a parede ao lado, onde estava o quadro de pregas, para colocar seu nome. Essa localização do quadro fazia com que a chamada demorasse mais tempo, pois a professora esperava que a criança chegasse ao quadro e voltasse para o seu lugar, para chamar a próxima criança.



Foto 67: Quadro da chamada

O quadro de pregas, que era utilizado para que as crianças colocassem as cartelas com seus nomes, estava dividido em duas colunas: na coluna do lado esquerdo havia uma gravura de uma menina e na coluna do lado direito a de um menino, indicando, assim, onde as meninas e os meninos deviam colocar seus nomes. Entretanto, havia uma disputa entre os meninos, que queriam ser chamados primeiro, pois queriam colocar seu nome no alto do quadro. Porém a professora ignorava essa situação e chamava-os de forma aleatória, fazendo com que alguns ficassem aborrecidos por terem sido o último a ser chamado naquele dia, como foi o caso de Francisco. Voltemos ao dia em que a professora Sônia havia faltado e a estagiária Diana estava fazendo a chamada, enquanto a professora Maria do Socorro havia ido à biblioteca pegar um livro:

Diana canta, batendo palmas. Os meninos ficam ansiosos, pois querem ser chamados primeiro. Alguns ficam em pé (Leanderson e Pedro Dias) e outros levantam a mão (Juan, Daniel e Matheus), mas ela começa chamando o Leanderson e todos cantam:

*“Oh Leanderson, oh Leanderson,
venha aqui, venha aqui,
pegar seu nomezinho,
pegar seu nomezinho,
e sentar, e sentar”.*

Leanderson se levanta, pega a cartela e corre para o quadro, Francisco recomenda para ele: “não coloca lá no alto”. Francisco gosta de ser chamado primeiro, para colocar o nome na parte mais alta do quadro. Porém, Leanderson não atende ao pedido do colega, fica nas pontas dos pés e se estica para colocar a cartela no 1º lugar do quadro, enquanto Francisco pede: “não Leandro, não Leandro” e Kamille reclama: “ ah, Leanderson”. Quando Leanderson retorna ao seu lugar, Francisco reclama com ele, repetindo a frase várias vezes: “não sou seu amigo”, “não sou seu amigo”. A estagiária ignora o ocorrido e continua batendo palmas e chamando a próxima criança: “Oh Clara Frade”, as demais crianças também estão indignadas, ficam paradas, não batem palmas nem cantam para chamar Clara, algumas reclamam com ele, como é o caso de Pedro Dias, que se levanta e vai tomar satisfação. Leanderson ignora as reclamações, “dança” em comemoração ao feito. Clara levanta e vai colocar seu nome no quadro, mas Francisco ainda está falando alto, reclamando com Leanderson, então a estagiária para e chama sua atenção: “Francisco, Francisco, Francisco, o que eu falei, que você ia ser o último porque não está se comportando, que o seu nome ia ficar lá embaixo. O Leanderson pediu primeiro”(…) (Episódio gravado, 25/08/11).

Meses depois, a professora Sônia passou a chamar as crianças seguindo a ordem em que estavam sentadas.

No quadro (foto 68) havia fotos 3x4 de todas as crianças com suas datas de nascimento. Entretanto, nem sempre a professora se lembrava de olhar se havia algum aniversariante naquele dia. Nathalia: “*Emilia, você não está ali*”.

Crianças estão indo para o banheiro, depois que acordam. Nathália está com dificuldade para calçar o sapato. A professora Laís sai com as meninas. A estagiária Verônica sai com os meninos e pede para eu levar a Nathália. Vou ajudá-la a calçar os sapatos, Ana Beatriz também ficou na sala, enquanto desamarro o cadarço, Nathália diz: “Emilia, não tem sua foto ali”, e aponta para o quadro onde estão as fotos 3x4 de todas as crianças da turma. (Nota de campo, 29/11/11)



Foto 68: quadro com fotos e data de aniversário das crianças

Nathália entendia que eu frequentava a sua sala não como professora, mas como sua colega, então também deveria ter minha foto naquele quadro, como as outras crianças.

A sala de aula também estava decorada com painéis temáticos, que eram renovados de três em três meses. Portanto, no decorrer do ano, foram confeccionados quatro painéis, sendo dois deles relativos a datas comemorativas do calendário escolar.



Foto 69: o painel dos meses de março, abril e maio representa os personagens do desenho animado *Backyardigans*.

O painel planejado pela professora para decorar a sala durante os meses de março, abril e maio tinha os personagens do desenho animado *Backyardigans*, com a frase “a cada dia uma nova descoberta” (Foto 69). Os *Backyardigans* são uma série de televisão criada por Janice Burgess, com produção em comum do canal Nick Jr. e o estúdio de animação canadense Nelvanae. Começou a ser exibido no Brasil desde 2005 pela Discovery Kids. O desenho apresenta um gênero musical diferente em cada episódio, que vai de R&B a jazz, passando por rock, samba, forró, tango e reggae. Cada episódio tem quatro canções, às vezes reprisadas mais de uma vez. O desenho gira em torno de cinco amigos que moram na mesma rua e brincam juntos compartilhando diariamente o quintal. Usando a imaginação, eles transformam o quintal em mundos completamente diferentes, nos quais eles têm muitas aventuras.

A professora Sônia gostava muito desses personagens e chegou a comentar comigo: “o meu netinho adora esse desenho”. A professora usou esses personagens para decorar outros painéis, como o quadro com as fotos e datas de aniversário, e o cabeçalho de alguns trabalhos que eram entregues para as crianças em folhas fotocopiadas. Entretanto, as crianças não demonstravam muito interesse nesse tema e nunca fizeram nenhum comentário sobre esses desenhos, acredito por não conhecerem ou assistirem o desenho, que não fazia parte do seu universo infantil.

O painel planejado pela professora para decorar a sala durante os meses de junho e julho tinha como tema a festa junina de São João, intitulado “Arraiá do CAIC” (Foto 70).



Foto 70: Festa junina - Painel de decoração da sala, meses de junho e julho

Depois da chamada, a professora Maria do Socorro fala que no mês de junho tem festa junina. Ela tenta explicar o que é uma festa junina e mostra o mural se referindo aos “bonecos” vestidos com roupas típicas.

Francisco a corrige: “não, é um homem e uma mulher”.

Clara corrige Francisco: “é um menino e uma menina”. (Nota de campo, 30/06/11)

Alguns dias antes desse episódio, na hora da novidade, as crianças estavam sentadas em círculo, o teto da sala havia sido decorado com bandeirinhas de São João que elas haviam ajudado a colar, no dia anterior. Lorrán pediu para eu olhar para cima, a sala estava enfeitada com bandeirinhas (Foto 60). Lorrán: “*Emilia, olha*”, e aponta para o teto. Lorrán: “*nós vamos ter festa junina*”. (nota de campo 20/06/11)



Foto 71: Teto da sala decorado com bandeirinhas

No painel preparado pela professora para decorar a sala durante os meses de agosto, setembro, outubro e novembro havia a frase “conhecendo nosso país”. No painel constava um mapa do Brasil, no qual foram impressas as mãos das crianças com tinta verde, e no centro o losango da bandeira do Brasil, que era observado por alguém com uma luneta a partir de uma caravela (Foto 72). O tema desse painel

sugere, provavelmente, uma menção às datas cívicas do país, como o dia sete de setembro (dia da independência) e o dia 15 de novembro (proclamação da república), que são feriados nacionais. Entretanto, a figura do navegador com a luneta nos remete ao descobrimento do Brasil, que aconteceu em 22 de abril e, portanto, totalmente inadequado no painel, ocasionando uma confusão de eventos, para além de ser um tema fora do contexto da educação infantil.



Foto 72: Painel dos meses de agosto, setembro, outubro e novembro

Ao que tudo indica, houve uma pequena participação das crianças na confecção desse painel, pois suas mãos foram impressas no mapa. Mas tal participação não surtiu efeito entre elas, que também não manifestaram interesse por ele. As ilustrações usadas deveriam fazer menção às datas comemorativas que ocorreriam naqueles meses, mas apenas a bandeira do Brasil parece ser uma referência com o dia da bandeira, ficando a independência do Brasil e a proclamação da república sem destaque. Essa é a leitura que faço desse painel, enfatizando que não entendi por que a professora colocou a figura de um marujo em uma caravela.

No painel preparado para decorar a sala durante o mês de dezembro constava a frase “Feliz Natal”, inicialmente em letras douradas que foram substituídas por letras vermelhas. O painel foi montado gradativamente, no decorrer da última semana de novembro, onde finalmente foram acrescentados o saco de presentes do Papai Noel e os presentes na árvore (fotos 73 e 74). Embora as crianças não tenham se referido a esse painel, ou feito menção sobre ele comigo, fizeram registro em várias fotos, o que pode indicar que o tema suscitava interesse.



Foto 73: painel com letras douradas, em fase de montagem



Foto 74: painel referente ao mês de dezembro finalizado.

Todo esse material de decoração da sala foi preparado pelos adultos, pela professora ou alguém contratado por ela, com uma pequena participação das crianças em apenas um painel. A professora encomendava os painéis a outra professora da escola, que trabalhava com decoração para festas infantis.

Desta feita, o que foi exposto está concordando com Sarmento (2012), ao considerar que a escola não aproveita o universo simbólico de seus alunos:

A escola, fiel à sua cultura, filtra no seu programa de socialização para o individualismo aquilo que do indivíduo é convergente com a aquisição dos valores e saberes escolares legítimos. Mas deixa de fora muito do que verdadeiramente integra o universo simbólico dos seus alunos: os jogos, os rituais, a própria linguagem gerada nas relações de pares e configurantes das culturas infantis e juvenis. O *ofício de aluno como ofício de criança* é por isso incompleto, imperfeito e parcial. (Sarmento, 2012, p. 168)

Dessa forma, os painéis com desenhos estereotipados feitos pelos adultos, que poderiam mostrar muito do universo das crianças, não retratavam a realidade social vivida por elas. E acredito que por esse motivo os painéis não suscitavam o interesse das crianças, que raramente se referiam a eles, com exceção do painel do mês de julho, que abordou a festa de São João. A ausência da produção das crianças, nos

painéis e em outros materiais existentes na sala, mostra a pouca relevância que a expressão infantil tem para a professora. Confirmando, assim, Forneiro (1998), quando refere que o ambiente se comunica:

(...) como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (Forneiro, 1998, p. 233).

Considerando que o modelo de rotina normatizador, inflexível, disciplinador e de padronização de atividades também está presente nos uniformes adotados pelas instituições, passarei a adotar esse tema.

5.5 Uniformes, sapatos e mochilas

O significado para a palavra uniforme, de acordo com o Dicionário Aurélio, é “vestuário feito segundo modelo oficial e comum, para uma corporação ou classe”. Tomando por base o significado da palavra, passo a fazer uma breve reflexão sobre o objetivo do uso do uniforme nas escolas no Brasil. A partir das primeiras décadas do século XX os uniformes escolares começaram a ser usados no Brasil com o objetivo de identificar os alunos de diferentes escolas e classes sociais. Nesse sentido, Silva (2006) considera que “a escola, através da organização estética de seus alunos, caminhava por firmar-se enquanto instituição disciplinar, assim como o exército legitimava a sua autoridade.” (p. 106).

Lonza (2005) afirma que o uso do uniforme visava, principalmente, à segurança do estudante fora da escola, que deveria indicar, além do nome da instituição, “a tradição, o método e as características pedagógicas, o grau de disciplina, o nível de ensino, a postura perante a sociedade e outras escolas.” (Lonza, 2005, p. 21).

Entretanto, o uniforme, usado num primeiro momento para padronizar a roupa dos alunos e identificá-los com as instituições de ensino aos quais estavam vinculados, evoluiu em padrões estéticos e funcionais. Segundo Silva, a partir dos anos de 1960 “os uniformes começaram a apresentar um aspecto menos formal” (2006, p. 90). Atualmente, os uniformes priorizam o conforto e a praticidade.

Na última década, as escolas públicas municipais e estaduais de diversas regiões do Brasil iniciaram a prática de distribuir uniformes para seus estudantes. A doação é vista como um fator de inclusão do aluno que não teria condições de adquiri-lo, conforme ressaltou a diretora do departamento geral de administração da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Lúcia Carvalho de Sá: “se não fosse essa distribuição, muitos alunos não teriam condições de frequentar a escola por falta de roupas adequadas. Porém, é importante frisar que não ter o uniforme não é impedimento para a frequência escolar.” (Sá, 2007).

No Rio de Janeiro, os uniformes das escolas públicas passaram a ser passaporte para passagem gratuita nos ônibus e no metrô. As camisetas brancas com a logomarca da escola passaram a ser obrigatórias inclusive no trajeto casa-escola-casa.

Para distribuir os uniformes, os estados e municípios podem utilizar dinheiro do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do salário-educação. No CAIC, todas as crianças recebem da prefeitura, além do uniforme, uma mochila e o material escolar, este na forma de um kit que contém caderno de desenho, apontador, giz de cera, borracha, canetas hidrográficas, régua, massa de modelar e tinta guache, entre outros itens (foto 75).



Foto 75: mochila distribuída pela prefeitura

Da mesma forma que as mochilas, os uniformes são padronizados nas cores da bandeira do município: verde, branco e laranja. São distribuídas peças apropriadas para cada estação do ano, ou seja, blusas de manga curta, camisa sem manga (camisetas) e short de malha para o verão (foto 76 e 77) e calças compridas e casacos de moletom para o inverno (foto 78).

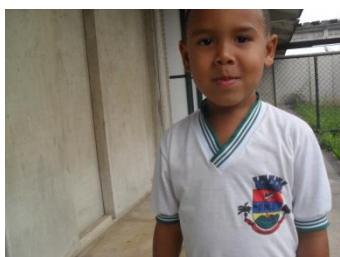


Foto 76: camisa com manga



Foto 77: camisa sem manga

Os modelos das camisas e casacos são iguais para os meninos e as meninas, assim como as calças compridas de moletom, entretanto há uma diferença no modelo do short das meninas, que tem uma cobertura na frente que simula uma saia (foto 81).



Foto 78: calça para o inverno

Os sapatos eram um modelo simples de tênis, tinham a cor preta com detalhes em laranja, e cadarço e solado brancos, tanto para os meninos como para as meninas (Foto 78).



Foto 79: sapatos doados pela prefeitura.

Entretanto, por ter havido uma demora na entrega desse material, durante o primeiro mês de aula as crianças frequentaram a escola sem o uniforme oficial e

também trouxeram suas próprias mochilas. No entanto, mesmo quando receberam o material distribuído pela prefeitura, algumas crianças do Pré-I B, ocasionalmente, foram à escola usando roupas, sapatos e sandálias de acordo com suas preferências. As meninas geralmente foram com blusas, sapatos, meias e sandálias na cor rosa; enquanto que os meninos foram com camisas de cores variadas, embora tenha havido um predomínio da cor azul (foto 75).

Uma parte do material escolar (mochilas e sapatos) foi distribuída no mês de maio pela prefeitura. Embora todas as crianças tenham recebido uma mochila e a tenham usado por alguns dias, muitas crianças voltaram a usar suas mochilas antigas (Foto 80); acredito que isso se deve ao fato de as mochilas anteriores serem maiores, mais bonitas e apresentarem estampas de seus heróis favoritos.



Foto 80: Mochilas de menina e menino

A escola não apresenta uma regra rígida quanto à obrigatoriedade do uso do uniforme na educação infantil, uma vez que a escola é de horário integral e as crianças pequenas se sujam com mais frequência na hora de fazerem as refeições. Com isso, todos os dias havia alguma criança usando o uniforme parcialmente, isto é, usando apenas a blusa/camisa do uniforme com uma calça jeans ou short, ou usando o short do uniforme com outra blusa ou camisa, o que era mais comum. O mesmo acontecia no que se refere ao sapato: era frequente as crianças estarem de uniforme, mas calçando sandálias ou outro tipo de sapato ou tênis (foto 81).



Foto 81: Ana Clara usa sandália e uniforme

Embora em sua origem o uniforme escolar representasse alguns valores, como a obediência, a disciplina, a hierarquia, a vinculação a um grupo social, além de igualar as crianças perante o professor, nos dias de hoje há certa flexibilidade em seu uso, com mais individualização; portanto, a cultura escolar também está inscrita na forma de vestir esse uniforme.

5.6 Linguagem gráfica, expressão gráfica ou desenhos das crianças.

Embora este capítulo não se trate de um estudo sobre o desenho infantil, tal linguagem mereceu um destaque especial, por ter havido uma produção expressiva de desenhos que foram registrados pelas crianças de forma espontânea no meu caderno de campo. Diante do volume de desenhos, cerca de 800, destaquei alguns dentre aqueles em que pude acompanhar as falas das crianças enquanto os realizavam, embora considere que todos os desenhos, por si só, carreguem um significado simbólico que falam por si. Concordando com Logie (1984), quando refere que:

as crianças são capazes de transmitir, em seus desenhos, pensamentos e sentimentos que possivelmente não conseguem expressar na fala ou na escrita. Elas simplesmente não têm palavras para fazê-lo e, como nossos ancestrais, devem aprender a desenhar, antes de aprender a escrever. Muito antes que existisse a linguagem escrita, o homem rabiscou desenhos nas paredes da caverna, para registrar seus sentimentos, necessidades e ações. (Logie, 1984, p. 12)

O desenho infantil tem sido estudado por psicólogos, psiquiatras, pedagogos, sociólogos e antropólogos, dentre outros. No campo da psicologia, os estudos deram

ênfase aos estágios de desenvolvimento (Wallon, 1979; Luquet, 1969; Lowenfeld, 1977; Kellog, 1987; Read, 1982, dentre outros). A maioria desses estudos destaca a construção do significante, sem preocupação em entender como as crianças constroem suas representações simbólicas a partir das interações culturais e sobre aquilo que é significativo para elas.

Luquet (1974), no seu estudo de análise dos desenhos de diversas crianças, considera que o realismo do desenho passa por quatro fases ou estágios. A primeira fase, “realismo fortuito”, começa por volta dos dois anos e corresponde à garatuja, onde a criança descobre a significação ao desenvolver o próprio desenho. A segunda fase, “realismo fracassado”, começa entre três e quatro anos, fase de incapacidade sintética, onde se incluem os “bonecos-girinos”, quando as crianças, tendo descoberto a identidade forma-objeto, procuram reproduzir esta forma. A terceira fase, “realismo intelectual”, começa aos quatro anos e apresenta, essencialmente, os atributos conceptuais do modelo, sem preocupação de perspectiva visual; a criança desenha não aquilo que vê, mas aquilo que sabe do objeto. A quarta e última fase, “realismo visual”, ocorre por volta dos doze anos, mas pode ocorrer desde aos oito ou nove anos, que é marcado pelo fim do desenho infantil com a descoberta da perspectiva. Portanto, o autor compreende o desenvolvimento gráfico da criança como um processo evolutivo que passa por fases de maturidade, independentemente da idade cronológica de quem o produz. Nessa mesma perspectiva, há as contribuições de autores como Lowenfeld (1977) e Read (1982), que, com base em seus estudos longitudinais, consideram que o desenvolvimento gráfico da criança está relacionado ao seu desenvolvimento mental.

Read (1977) focaliza o papel das imagens visuais para o desenvolvimento do pensamento, identifica no desenho a relação entre a percepção e a imaginação, que possibilita sua integração em forma concreta, passível de sucessivas modificações.

Lowenfeld (1977) ressalta a importância do desenho para o desenvolvimento da criança, seja como veículo de autoexpressão ou como de desenvolvimento das capacidades criativa e representativa. O autor estabelece três fases para o desenho infantil, sendo a primeira subdividida em três etapas: “garatuja desordenada”, “garatuja ordenada” e “garatuja nomeada”. Na segunda fase, “pré-esquemática”, a criança passa a desenhar o que sabe do objeto e não uma representação visual

absoluta, começando então um processo mental ordenado. Na terceira fase, “esquemática”, a consciência analógica entre o desenho realizado e o objeto representado se firma, quando a criança começa a organizar intencionalmente seus desenhos. Lowenfeld (1977) defende ainda a necessidade da ação pedagógica como um incentivo ao desenvolvimento do potencial criador da criança por meio de temas, técnicas e considerações ao desenvolvimento do aluno. O autor também defende a ideia de autoexpressão, entretanto livre das ideias de outros, opondo-se, assim, à imitação, por considerá-la como submissão a modelos externos alheios aos esquemas assimilativos do sujeito. Portanto, para o autor, cabe ao professor criar condições para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, que devem ser automotivados, com propostas que a aproxime de suas próprias experiências e a reassegure de suas capacidades.

Mèredieu (1974) busca uma análise diferenciada da produção gráfica, considerando que ela evolui na medida em que a criança segue no processo de maturação. Portanto, para o autor, o grafismo é o meio pelo qual a criança manifesta sua expressão e visão do mundo. Para ele, o grafismo infantil é, sobretudo, *narrativo e figurativo*. Seus desenhos narram, procuram transmitir uma mensagem, portanto no grafismo infantil a criança procura representar o que conhece e compreende da realidade.

O estudo de Kellogg (1987) teve como foco a gênese do desenho da figura humana. A autora estudou cerca de 300 mil produções, analisou principalmente a forma dos traçados (rabiscos básicos) e a maneira de ocupar o espaço do papel (modelos de implantação) até a entrada da criança no desenho figurativo. Kellogg (1987) esclarece que os rabiscos produzidos na primeira infância passam a formar diagramas, que vão se combinando e agregando outros diagramas, formando uma construção gráfica cada vez mais complexa até chegar à figura humana. Nessa perspectiva, a autora defende que o desenvolvimento do desenho infantil se dá por etapas naturais que devem ser estimuladas, pois, à medida que evolui, a criança experimenta e reordena seus traçados.

No Brasil, pesquisadoras (Faria, Demartini e Prado, 2005; Silva, 1998; Gobbi, 1996; Leite, 2001, dentre outras) têm abordado o estudo do desenho da criança na escola, considerando que o desenho é uma das linguagens da nossa cultura que

favorece a compreensão da realidade, por reproduzir e exprimir identidades, condições sociais, interações e o espaço vivido. Nesse sentido, estudos (Silva, 1998; Gobbi, 1997; Leite e Gobbi, 2002) consideram o desenho como um meio para o contato social. Para Gobbi (1997, 2005, 2007), o desenho infantil é uma fonte documental que possibilita conhecer a percepção das crianças pequenas.

No Brasil, diversas pesquisadoras (Buoro, 1998; Derdyk, 1989, 1990; Iavalberg, 1995, 2003; Martins, 1998; Pillar, 1999, dentre outros) desenvolveram estudos em que abordaram a necessidade de dispensar à arte um tratamento sistemático e organizado na escola. Nesses estudos, atribuiu-se ao desenho uma dimensão artística, e que sua produção se dá por meio da linguagem gráfica, que é concebida histórica, social, cultural e simbolicamente. Iavalberg (2003) ressalta que o desenho se desenvolve “com base nas observações que a criança realiza sobre sua própria ação gráfica”. Em seus estudos (1995) a autora concluiu que existem quatro momentos conceituais pelos quais a criança passa na construção do desenho: desenho de ação, desenho de imaginação, desenho de apropriação e desenho de proposição. A ordem se justifica “tanto pelos limites e possibilidades do desenvolvimento das estruturas operatórias como pela influência da cultura e das experiências de aprendizagem organizadas na escola ou fora dela (p.86)”. Derdyk (2010) coloca o desenho como linguagem para a arte, atribuindo a ele caráter instrumental para o conhecimento. Para a autora o aprendizado ocorre durante a ação: “o desenho se torna mais expressivo quando existe uma conjunção afinada entre mão, gesto e instrumento, de maneira que, ao desenhar, o pensamento se faz”.

Considero que os estudos realizados nos campos da Pedagogia, Antropologia e Psicologia, somados ao da Sociologia da Infância, podem contribuir para se obter maior percepção e clareza no estudo do desenho infantil. Portanto, recorro a parâmetros teóricos que ofereçam possibilidades de significação desse desenho, tomando-o como linguagem reveladora da infância. Reconhecendo que a interpretação do desenho como linguagem vai além do estudo das fases do desenvolvimento infantil, procurei perceber a realidade vivida pela criança e ouvir sua voz, que, embora às vezes se tornassem mudas, se faziam ouvir também por sua linguagem gráfica. Concordando com Sarmiento (2011) quando refere que “o desenho infantil *comunica*, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais

de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer” (p. 29). Desse modo, como expressão própria da criança, o desenho constitui uma linguagem que possui seu vocabulário e sua sintaxe.

Portanto, meu objetivo é entender a produção simbólica contida nos desenhos das crianças, “os modos específicos de interpretação do mundo” (Sarmiento, 2011), numa perspectiva sociológica, à luz das culturas infantis, que constituem a produção simbólica de um grupo social de tipo geracional, a infância. Concordando com Sarmiento (2011) quando refere que, ao se considerar os desenhos das crianças como produções simbólicas, nos reportamos para a análise das “*condições sociais de produção*”. O autor enfatiza, ainda, que para a análise sociológica dos processos de elaboração dos desenhos faz-se necessário entender os *meios* disponíveis em que as crianças realizaram os seus trabalhos, as *rotinas* em que estavam inseridas nos momentos da realização dos desenhos, as *práticas institucionais* em que a atividade gráfica da criança teve lugar, as *relações sociais* que se estabelecem no momento do desenho, e a *materialidade* do gesto gráfico e dos seus suportes físicos - o lápis, o papel, as tintas etc. (Sarmiento, 2011).

Nessa perspectiva, antes de abordar os registros gráficos das crianças nos cadernos de campo, convém fazer uma breve reflexão sobre as atividades de desenho que elas realizaram com as professoras, uma vez que essas atividades nos ajudam a perceber, no contexto da cultura escolar, a importância da representação gráfica das crianças para essas professoras; considerando Sarmiento, ao apontar que:

A cultura escolar é o espaço de formalização do desenho infantil; mesmo quando ele é promovido como ‘desenho livre’, não deixa de constituir uma tarefa escolar, condicionada pelo seu carácter compulsivo, pela estrutura do espaço-tempo em que se realiza, pelo tipo de materiais utilizados etc. (Sarmiento, 2011, p. 47)

5.6.1 Desenhos dirigidos x espontâneos

No contexto da cultura escolar do CAIC, as atividades envolvendo desenho e pintura estavam associadas aos conteúdos de artes elaborados pelas professoras, que planejavam e preparavam o material necessário para a atividade. Para as aulas de artes - “educação artística” - eram elaborados trabalhos manuais referentes aos temas

das datas escolares (dia do circo, dia do índio, páscoa etc.). Em comemoração ao dia do circo, as professoras confeccionaram chapéus em cartolina amarela, que as crianças deviam pintar com cola colorida. Entretanto, os chapéus já foram entregues para as crianças cortados, faltando pintar - atividade realizada pelas crianças - e montar, que consistia em colar as laterais para formar o cone, colar fitas coloridas de papel crepom nas laterais e colocar o elástico, tarefas que foram executadas pela professora e pela estagiária da tarde, no dia seguinte. No episódio a seguir, relato a participação das crianças na confecção do chapéu:

(...) a professora Nídia canta uma música e explica a atividade que elas irão fazer naquela tarde. Cada criança terá que colorir seu chapéu de palhaço, que no dia seguinte será entregue a elas para comemorar o dia do circo. As crianças fazem pingos coloridos com o dedo, usando cola colorida, a estagiária orienta as crianças de duas em duas. (Nota de campo, 14.03.2011)



Foto 82: crianças com chapéu de palhaço

No dia seguinte, à tarde, as crianças pintaram com cola colorida uma grande folha, que depois foi usada pela professora para montar o circo numa cartolina (fotos 83 e 84). As crianças criaram um texto que foi escrito ao lado da figura do circo. O título do texto era o circo, e as frases escritas do lado direito eram: o palhaço está dentro do circo, os três homens fortes do circo são grandes. O circo foi usado pela professora para passar os conteúdos relacionados aos conceitos de "dentro e fora" e "grande".



Fotos 83 e 84: circo pintado pelas crianças

O material usado nas atividades de artes era sempre lápis de cera, papel ofício, canetas hidrográficas, tinta guache e cola colorida. Cada criança tinha um caderno de desenho para realizar essas atividades, que ocorriam esporadicamente. Nessas ocasiões, os temas dos desenhos eram determinados e orientados em atividades dirigidas; e havia uma preocupação da professora em supervisionar individualmente sua execução, pois esse caderno seria entregue para a criança no final do ano. A professora da manhã mostrava nítida preocupação com a produção gráfica das crianças e interferia nas atividades desempenhadas por elas, principalmente naquelas em que o resultado seria mostrado às famílias, como era o caso dos cadernos de desenho.

Os temas dos desenhos a serem realizados eram escolhidos pela professora, que acompanhava cada execução individualmente. Algumas atividades foram realizadas usando tinta guache, entretanto as crianças não usaram pincel, tiveram partes de suas mãos pintadas e depois impressas na folha do caderno pela professora, como aconteceu na atividade em que elas deveriam pintar um cisne. A professora pintava três dedos das crianças com tinta guache e depois deixava a impressão dos dedos sobre a folha; a figura do cisne era finalizada com as crianças colando pequenas penas no local indicado pela professora; portanto, todo o processo foi feito com a professora, passo a passo, pegando na mão das crianças.

A professora, atendendo ao meu pedido, me deu um caderno de desenho, no qual, antes das férias de julho, pedi que as crianças fizessem um desenho para mim; entretanto, elas foram supervisionadas pela professora durante a execução dos desenhos e orientadas para escreverem o nome no final, conforme vemos nas fotos de Leanderson e Kamille (fotos 85 e 86).



Foto 85: professora orienta Kamille para escrever seu nome no caderno de desenho.



Foto 86: professora acompanha o desenho de Leanderson.

Dessa forma, percebe-se que havia muita preocupação, por parte da professora, de supervisionar a execução dos desenhos e fazer com que elas, ao finalizarem, escrevessem seu nome, demonstrando, assim, uma prática pedagógica altamente diretiva, centrada no educador. Em outras ocasiões, a professora pedia que as crianças “completassem o desenho”, por considerar que não estava completo, como aconteceu no dia em que elas deveriam desenhar a si mesmas:

A professora explica as partes do corpo humano: cabeça, tronco e membros. Chama Breno para se deitar no chão, em cima de uma folha de papel pardo grande, faz o contorno do corpo de Breno com um "pincel atômico". Depois entrega os cadernos de desenho para as crianças desenharem seu "retrato". Elas desenharam sob sua supervisão e da estagiária; ao finalizarem, levam seu desenho até a mesa onde ela está sentada com outras crianças; ela avalia e faz comentários: "cadê seu olho, seu nariz, sua boca?" "(...) Kamille botou o pé na cabeça?" "(...) Cadê o seu retrato, Breno? Vá fazer a cabeça, o olho, o nariz (...)". (Nota de campo, 16/05/11).

Desta forma, ao invés de valorizar a expressão da criatividade das crianças, agia com vistas a garantir que os trabalhos se aproximassem do padrão estético que ela considerava adequado. Em outras ocasiões, sugeria o tema do desenho, que por vezes causava constrangimento na criança que não seguia a instrução, conforme relato no episódio a seguir, em que Deives desenhou o Sol, quando a professora havia pedido que desenhassem o animal que mais gostaram de ter visto na escola naquela manhã.

(...) As crianças vão ver os animais que estão em duas gaiolas, uma com 4 coelhos, e outra com 2 galinhas (uma d'angola e uma de pescoço pelado). Ao voltarem para a sala, a professora distribui papel e lápis de cera colorido, para que as crianças desenhem o bicho que mais gostaram.

Estou sentada à mesa com Deives e Francisco; Deives desenhou o Sol, a professora passa por nossa mesa e pergunta para ele: “o que você desenhou”?

Deives: “o Sol”.

Professora: “Sol não é bicho”. A professora sai, Deives fica pensativo, olha para mim, pega um giz de cera azul, faz um risco e diz: “uma cobra”.

Francisco: “cobra não é assim”.

Kauã faz vários rabiscos, a professora pergunta: “que bicho é esse”? Kauã não responde, olha para a professora, faz sinal negativo com a cabeça, indicando que “não sabe”.

Lorran: “Emilia, olha minha onça”. (Nota de campo, 08/11/11)

Embora a professora tenha pedido para que as crianças desenhassem o animal que mais gostaram daqueles vistos na escola naquela manhã, as crianças parecem não ter entendido o pedido, ou não terem ficado impressionadas com a presença dos animais. As gaiolas eram pequenas e os animais estavam acuadaos, amedrontados, imóveis por falta de espaço para se movimentar. Considero que os desenhos podem indicar que elas não estavam interessadas em desenhar aqueles animais e sim o que lhes desse vontade. Confirmando Derdyk (2010), que afirma que a criança quando desenha manifesta seu imaginário:

(...) o desenho, bem como as outras linguagens expressivas, é uma atividade do imaginário. A representação pode estar fortemente aliada a um desejo expressivo de captar e de se apropriar destes conteúdos sob a forma de signos gráficos, rerepresentando novos significados. A criança, ao agilizar os conteúdos do imaginário, contracenando com os elementos da realidade física e cultural, inventa e repete figurações, configurações gráficas. (Derdyk, 2010, p. 31)

5.6.2 Oportunidades para desenhar livremente

As oportunidades que as crianças tiveram para desenhar livremente foram muito reduzidas. Foram poucos os momentos em que elas tiveram papel e lápis de cor a sua disposição, já que as atividades planejadas não incluíam desenho livre, fazendo parecer que este era visto como algo sem valor. Em algumas raras ocasiões, a professora Nídia, do turno da tarde, embora tenha sugerido o tema, deixou que as crianças desenhasssem livremente. A professora contou uma história sobre a coruja, depois colocou lápis de cera no centro das mesas, entregou uma folha em branco para cada criança e pediu que elas desenhasssem uma coruja, entretanto as crianças desenharam outros temas, conforme o relato a seguir: *A professora chamou as crianças para contar uma história com seus desenhos. Leanderson contou: “era uma vez um menino”. Kamille: “era uma vez uma aranha”. (Nota de campo, 05/04/2011)*

Nesse episódio, as crianças tiveram oportunidade de desenhar e pintar com liberdade. Embora a professora tenha sugerido o tema, as crianças desenharam livremente, sem interferência, e não foram questionadas sobre o que haviam desenhado. Também foram incentivadas a contar uma história a partir de seus desenhos.

5.7 Os registros gráficos no caderno de campo

Conforme já mencionei, embora não tenha sido minha intenção inicial, os desenhos foram incorporados a minha coleta de dados, por terem sido produzidos pelas crianças em meus 17 cadernos de campo. No quadro 17, apresento o repertório de desenhos, onde constam os temas que se apresentaram desde o primeiro momento e que foram se repetindo ao longo dos meses.

As crianças desenharam sobre os mais diversos temas: figura humana, animais, monstros, natureza, e grafaram letras e nomes (quadro 17). Desde seus primeiros desenhos, cada criança apresentou um estilo e um repertório próprio. Embora a maioria tivesse a mesma idade, havia uma nítida diferença quanto aos seus registros gráficos. Enquanto algumas desenhavam a figura humana em forma de girino, outras desenhavam de corpo inteiro e ainda outras faziam rabiscos identificados. Entretanto, ao final do ano todas estavam registrando algumas letras do alfabeto e algumas estavam registrando seus nomes.

Quadro 17: Repertório de desenhos

Tema	Subtema Significados atribuídos pelas crianças	Representação Gráfica
Figura humana	Colega Mãe Pai Nenem/bebê/filhinho Professora Estagiária Investigadora	Figura humana-Girino Figura humana-Girino Figura humana-Girino Figura humana-Girino Figura humana completa Figura humana completa Figura humana completa
Animais e insetos	Cobra Coelho Dinossauro Tubarão Baleia Macaquinho Borboleta Pato Lagarta Lagartixa Aranha Barata Besouro	Rabisco linear Rabiscos circulares Rabiscos Rabisco oval Círculo radiado
Monstros	Monstro Monstro da lua Bruxa	Rabisco circular radiado Rabiscos circulares, verticais
Natureza	Sol Lua Flores Árvore	Círculo radiado Círculo Círculos que formam as pétalas
Diversos	Linha do trem Coração Balão Casa Formas geométricas	Rabisco linear Rabiscos circulares, verticais e rabiscos com ângulos Formas geométricas (quadrado, retângulo, triângulo) Círculo, quadrado, retângulo, triângulo
Escrita	Escrevendo o próprio nome com rabiscos. Escrevendo o próprio nome com várias letras. Escrevendo o próprio nome com uma letra. Escrevendo o nome da investigadora com uma letra Nome dos colegas Nome da professora Letras do alfabeto Números	Rabiscos circulares, bolinhas pequenas na horizontal Matheus, Leanderson, Sofia, Clara, Lorrán, Kaio, Yasmim, Ana Beatriz, Kauã, Daniel, Francisco, Pedro Lucas, Ana Beatriz, Deiveis K, B, A (Kuã, Breno, Nathalia) E Rabiscos circular, bolinhas pequenas na horizontal. Completo A, B, E Rabiscos
Super-heróis	Homem lanterna Homem cobra	Rabiscos circulares, verticais e rabiscos com ângulos Figura humana-Girino

Fonte: dados da pesquisa

Um ponto a ser ressaltado é que algumas crianças, ao pedirem meu caderno, mencionavam que queriam escrever, enquanto outras diziam que queriam desenhar; portanto, para algumas, rabiscar no caderno significava escrever ou anotar, conforme foi mencionado por Matheus no episódio a seguir:

(...) As crianças estão sentados no chão em círculo, também me sento com elas, Matheus procura ficar ao meu lado, pede meu caderno para desenhar. Explico que está na hora da chamada, que ele tem que prestar atenção para pegar o nome dele. Então abro meu caderno para escrever, Matheus chama minha atenção: “não desenha agora, que você vai pegar seu nome”. (Nota de campo, 14/04/11).

5.7.1 Deixa eu anotar, deixa eu escrever. Quando desenhar é escrever

As expressões “deixa eu anotar”, “eu quero escrever meu nome”, “deixa eu escrever meu nome” foram constantes durante minha coleta de dados e sugerem o interesse e o fascínio que a escrita exerce sobre as crianças.

(...) No refeitório, na hora do desjejum, sento-me à mesa, vizinha à Nathália, que enquanto come pede: “deixa eu anotar”. Eu respondo: depois que você tomar o café. (...) Ana Beatriz, que já havia terminado de comer, pede: “deixa eu anotar aí”. Entrego o caderno, ela desenha umas flores (...). Na sala, na hora da chamada, Breno se aproxima e diz: “deixa eu escrever meu nome”. Faz uns rabiscos circulares bem pequenos. Depois pergunta: “Como é teu nome?” Faz novamente uns rabiscos circulares bem pequenos. Depois faz vários rabiscos e diz: “é a cobra”. Estou sentada ao lado de Deiveis, que diz: “eu sei fazer letrinha; quero fazer letrinha”. Carlos Eduardo: “eu quero escrever”. (Nota de campo, 29/03/2011)

Portanto, essas crianças, nesse episódio e em outros, continuaram usando a expressão escrever ou anotar ao pedirem para fazer seus registros no caderno.

Dias depois, Carlos Eduardo me pede: “tia, deixa eu escrever!” Entrego o caderno para ele. Ao terminar de rabiscar, ele fala: “escreve Carlos Eduardo aí.” Então escrevo seu nome abaixo do rabisco que ele havia feito. (Nota de campo, 31/03/2011)

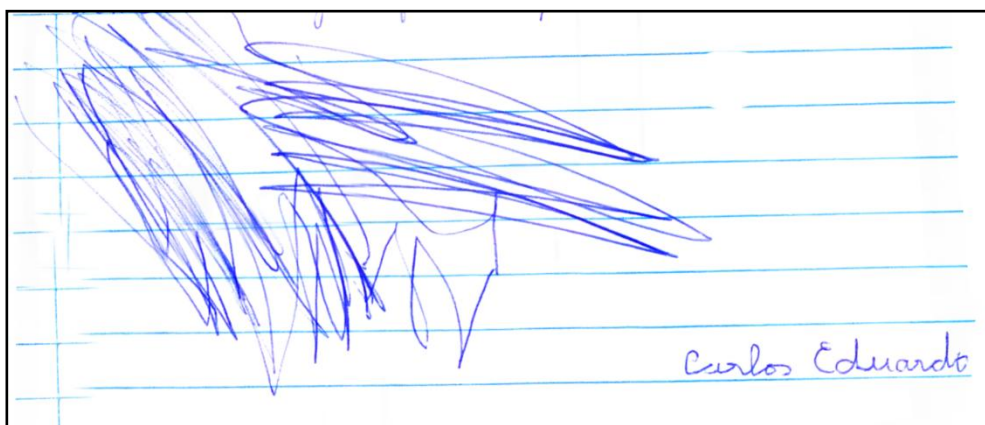


Figura 6: Registro de Carlos Eduardo

Sempre que uma criança me pedia para escrever ou desenhar, antes de entregar o caderno eu sempre escrevia o seu nome na página onde ela iria desenhar, para poder identificar a autoria de cada desenho; entretanto, ao entregar o caderno para Carlos Eduardo, eu não havia escrito o nome dele, por esse motivo ele fez o pedido.

Carlos Eduardo foi uma das crianças que sempre usou o termo escrever quando pedia meu caderno; portanto, para ele e outras crianças que usavam esse termo, parece que não havia distinção entre escrever e desenhar, embora outras crianças tenham sido bem específicas em dizer que queriam escrever o nome.

Méredieu (1994) salienta que a escrita, parte atraente do universo adulto, é dotada de prestígio - por ser secreta para a criança - e exerce uma verdadeira fascinação sobre ela. Portanto, entre os três e quatro anos, a criança tenta imitar a escrita dos adultos, produzindo uma escrita fictícia, traçada em forma de dentes de serra, que para ela é cheia de sentido: “Para elas, existe uma espécie de magia em poder alinhar signos, ligá-los entre si, e estão muito conscientes de que querem ‘dizer’ e comunicar alguma coisa” (Bernson, 1966, apud Méredieu, 1994, p. 11).

Esse fascínio pela escrita citado por Méredieu foi constatado em diversas ocasiões, onde as crianças faziam de conta que estavam escrevendo o nome dos colegas. Dentre os vários registros gráficos que imitam a escrita do adulto, destaco os desenhos de Pedro Lucas e Kamille (Figura nº 7 e nº 8), que ocorreram em momentos distintos do mesmo dia. O episódio com Pedro Lucas ocorreu pela manhã, depois das atividades na rodinha:

As crianças foram se sentar em seus lugares às mesas, sento-me à mesa em que estão Pedro Lucas, Kauã, Carlos Eduardo e Pedro Dias. Enquanto aguardam para fazer a atividade dirigida, as crianças pedem para desenhar/escrever no meu caderno. Pedro Lucas pega meu caderno, pergunta o nome dos colegas que estão em volta da mesa e escreve os nomes. (31/03/2011)

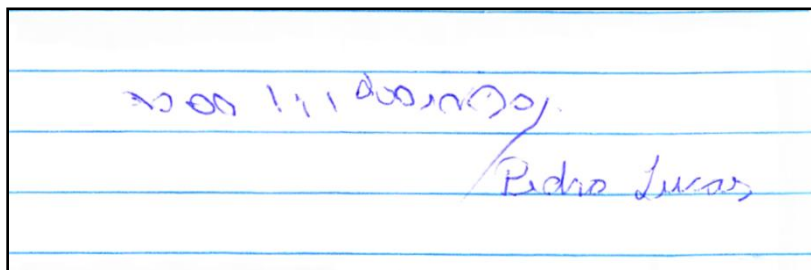


Figura 7: Pedro Lucas "escreveu" os nomes dos colegas.

O desenho de Kamille foi realizado no refeitório, na hora do almoço, depois que Clara e Ana Beatriz haviam feito seus desenhos.

No refeitório, depois do almoço, Kamille, Clara e Ana Beatriz pedem para desenhar (...) Kamille pergunta o nome de todos que estão próximos a ela na mesa e escreve no caderno, depois pergunta meu nome e faz a letra "E", indicando que meu nome é com essa letra. (Nota de campo, 31/03/2011)

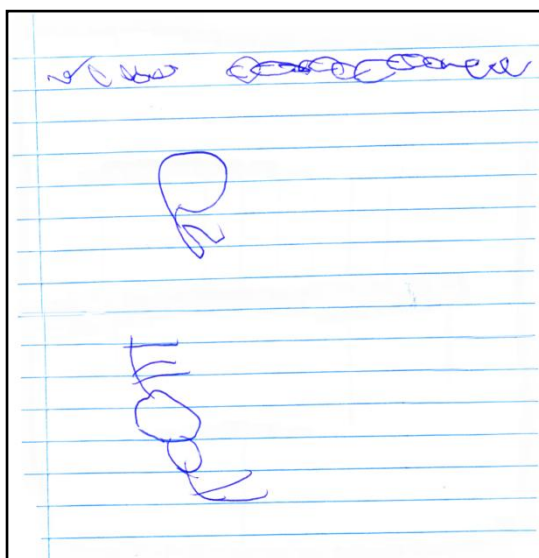


Figura 8: Desenho em que Kamille "escreveu" o nome dos colegas e o meu seguiu o mesmo padrão gráfico de Pedro Lucas (fez pequenos círculos, dentro da linha do caderno).

Os rabiscos realizados, tanto por Pedro Lucas como por Kamille, para representar os nomes dos colegas, são círculos que eles grafaram na horizontal e dentro do limite da linha do caderno, como se fosse realmente uma palavra. Na semana anterior, Pedro Lucas já havia escrito seu nome seguindo o mesmo critério de fazer pequenos círculos (figura nº 9), embora tenha sido de maneira dispersa.

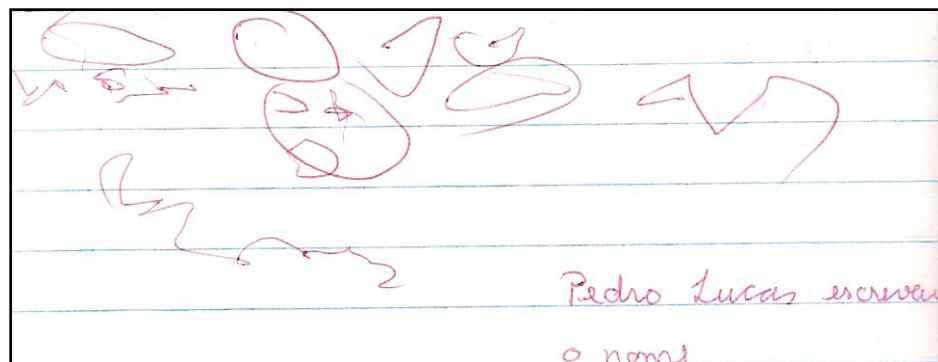


Figura 9: Desenho em que Pedro Lucas "escreveu" seu nome

Convém destacar que as crianças representaram a escrita com um rabisco diferente do que é comumente usado pelas crianças e citado na literatura (Mèredieu, 1994; Derdyk, 2010): o rabisco em forma de dentes de serra, conforme os realizados por Sofia (figura nº 10).

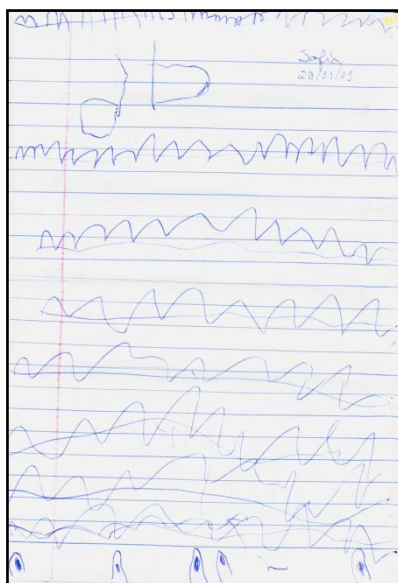


Figura 10: Desenho: Rabisco de Sofia em forma de dentes de serra.

Desse modo, as crianças também fizeram a grafia em forma de dentes de serra junto aos seus desenhos, conforme o desenho de Sofia (mostrado na figura nº 10) e o desenho de Ana Beatriz, onde, além dos rabiscos, ela também desenhou flores e corações (figura nº 11). Ao que parece, embora tenha havido a representação dessa grafia (dentes de serra) para a escrita, havia também um padrão utilizado pelas crianças, que era a forma de bolinhas na horizontal, que elas procuravam enquadrar dentro da linha do caderno. Entretanto, a questão que quero levantar ao trazer essas expressões gráficas, que me levou a uma reflexão, é: as crianças foram influenciadas por seus pares ao adotarem esse tipo de grafia em forma de bolinhas? Considerando o contexto em que os rabiscos foram realizados, apenas as crianças que estavam próximas, esperando sua vez para desenhar no caderno, é que acompanhavam de perto o desenho do colega. Ou ainda o fato de me observarem escrever no caderno passou-lhes a ideia de imitar minha escrita, fazendo grafias com bolinhas alinhadas lado a lado? Concordo com Derdyk (2010) quando considera que a vontade de ingressar e participar das formas oficiais de comunicação do mundo adulto leva a criança “a inventar, no desenho, escrituras fictícias, mensagens secretas”.

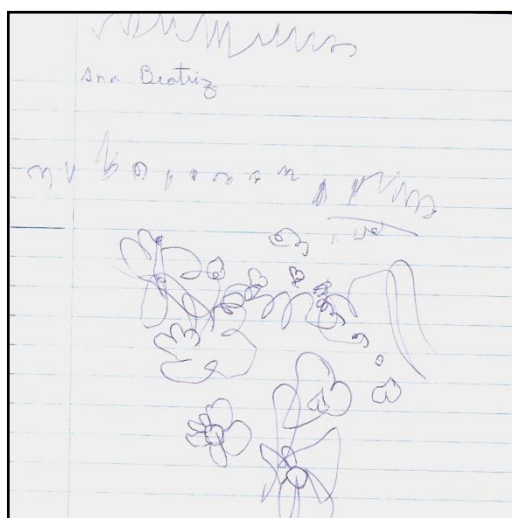


Figura 11: Desenho de Ana Beatriz: grafia em forma de dentes de serra, desenho de flores e corações.

Entretanto, outras crianças usavam o termo desenhar, tema que passo a abordar no próximo subitem.

5.7.2 Deixa eu desenhar

Clara foi uma das poucas crianças que sempre usou a expressão desenhar. Ela também foi a única criança que desde seu primeiro desenho já rabiscava a figura humana, além de outros signos em seu repertório, como o sol e a lua, (figura nº 12) . No episódio a seguir, relato o primeiro registro de Clara.

Estamos sentadas no refeitório, para o desjejum, Clara me pede para desenhar no meu caderno pela primeira vez.

Clara: “deixa eu desenhar”. Entrego o caderno para ela.

Clara: “vou fazer o Sol e a Lua”. Então Clara desenha o Sol, a Lua e uma figura humana.

Eu: “quem é”?

Clara: “não sei. Sou eu”. (Nota de campo, 22/03/11).

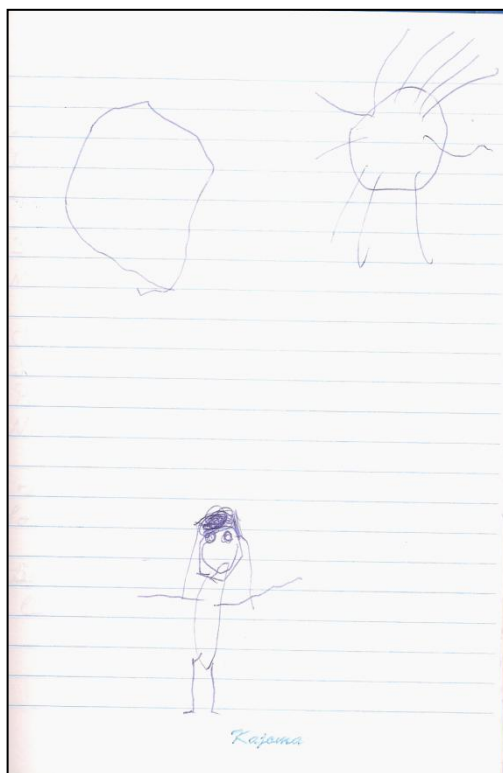


Figura 12: Clara desenhou o Sol, a Lua e ela

Portanto, ao que tudo indica, Clara sabia muito bem qual era a diferença entre escrever e desenhar (figura 13). O episódio ocorrido no refeitório na hora do almoço, a seguir, demonstra que Clara possuía esse entendimento:

Enquanto aguarda as bandejas chegarem à mesa, Clara inicia uma brincadeira de colocar as mãos na mesa, uma em cima da outra, fechada em punho (...) Clara pede para desenhar, faz rabiscos imitando a escrita.

Clara: “estou anotando”.

Clara: “agora que anotei, vou desenhar uma casa” (23/05/11).

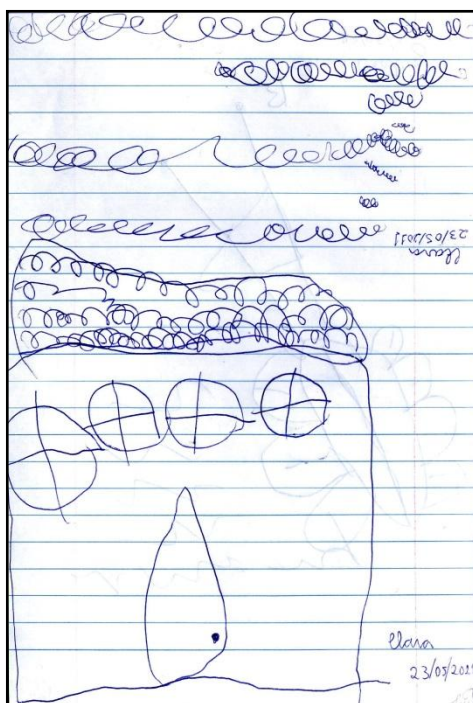


Figura 13: Clara fez "anotações" e desenhou uma casa

5.8 Desenhando e escrevendo no refeitório

Os pedidos para desenhar ou escrever aconteciam em qualquer local em que eu estivesse com meu caderno. O refeitório era um desses locais em que as crianças, depois que comiam, aproveitavam para pedir para desenhar ou escrever:

(...) no refeitório, na hora do desjejum, as crianças sentam-se a mesas separadas (meninos e meninas). Sento-me com as meninas: Clara, Nathalia, Sofia, Ana Beatriz e Kamille (...) Clara fala: “eu quero desenhar”, entrego o caderno, ela desenha e diz: “é a Nathália”. Em seguida, Clara desenhava Kamille, uma ovelha e o Sol. (Nota de campo, 05/04/2011)

No desenho de Clara (figura nº 14), além da figura humana, que ela nomeou de Nathália, constam também a representação de dois sóis. A seguir, Clara continua desenhando as colegas que se encontravam conosco à mesa, desenhava a Kamille, uma ovelha e o sol (figura nº 15).

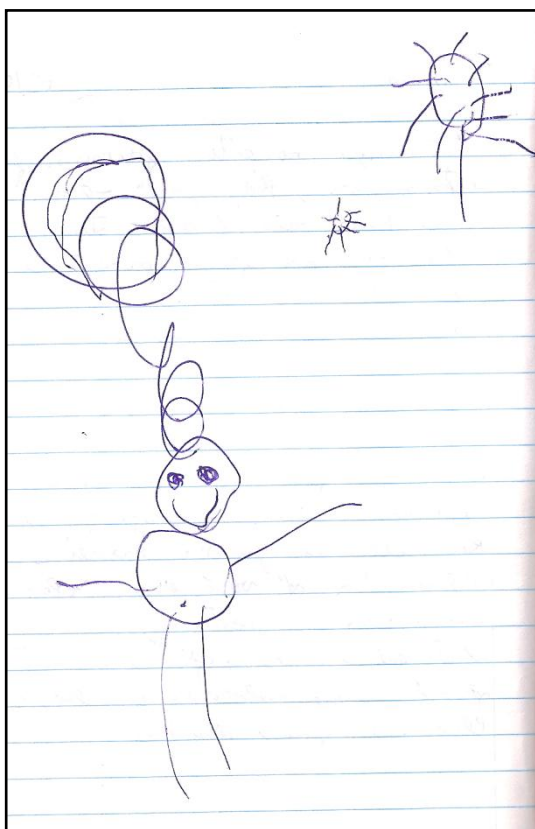


Figura 14: Clara desenhou Nathalia e os sóis.

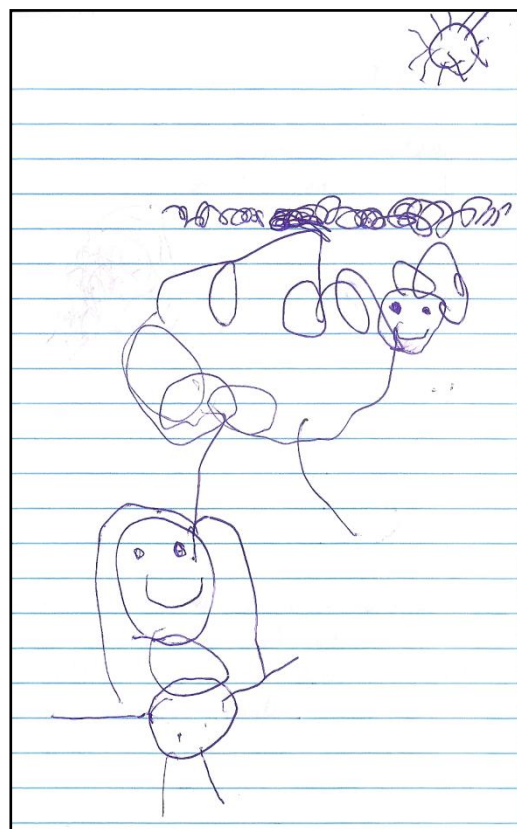


Figura 15: Clara desenhou Kamille, uma ovelha e o Sol.

As crianças pediam constantemente para desenhar e o refeitório acabou sendo o local em que elas tiveram mais oportunidade; havia os intervalos antes das refeições, enquanto esperavam ser servidas, e após, enquanto esperavam a turma para irem todos ao banheiro. Entretanto, o tempo era reduzido e eu tinha que negociar com eles de quem era a vez, para não haver conflito, embora as próprias crianças também se organizassem: *Ana Beatriz pede para desenhar e Yasmin também. Kamille organiza: “depois sou eu, depois é a Yasmin, depois é a Ana Beatriz”.* (23/05/2011)

Os meninos, da mesma forma que as meninas, também queriam desenhar e procuravam sentar-se perto de mim, na hora do lanche, para pedir o caderno.

À tarde as crianças vão para o refeitório lanchar (...). Matheus vem se sentar perto de mim e pede meu caderno, Kauã também quer. Breno, que havia saído para entregar a caneca e o prato, volta e quer se sentar no seu lugar. Matheus oferece sua cadeira para que os dois fiquem juntos.

Breno, ao desenhar, fala: "Emilia, estou desenhando você". (Nota de campo, 05/04/2011).

5.9 Crianças “criticam” desenho dos pares

Era comum as crianças comentarem a produção dos colegas, e, sem qualquer cerimônia, faziam críticas ao desenho do outro:

Carlos Eduardo: “Emilia, me dá o caderno”. Entrego o caderno e ele faz uns rabiscos.

Lorran: “ele não desenhou não, ele rabiscou tudo”.

Carlos Eduardo: “desenhei sim”. (Nota de campo, 07/07/11).



Figura 16: Desenho de Carlos Eduardo (4 anos)

Para Silva (2012), muitas vezes a diferença entre as garatujas e os desenhos figurativos está mais na atribuição de sentido do que nas características do grafismo em si; portanto, alguns traços podem ser identificados como pictográficos apenas pela nomeação apresentada pela criança.

Entretanto, os episódios revelaram que as crianças são exigentes com os desenhos dos colegas e esperam que eles tenham alguma semelhança com a

realidade, embora ela mesma não consiga fazê-lo quando estão a desenhar, conforme a crítica de Carlos Eduardo no episódio a seguir:

(...) No refeitório, Mateus termina de almoçar e pede para desenhar. Pedro Dias, Breno, Kamille e Carlos Eduardo, também pedem. Pedro Dias pega o caderno e faz vários desenhos, enquanto Carlos Eduardo aguarda e observa Pedro Dias desenhando.

Carlos Eduardo: “é um bicho”?

Pedro Dias: “é um dinossauro”.

Carlos Eduardo: “dinossauro não é assim”. (Nota de campo, 13.07.11)

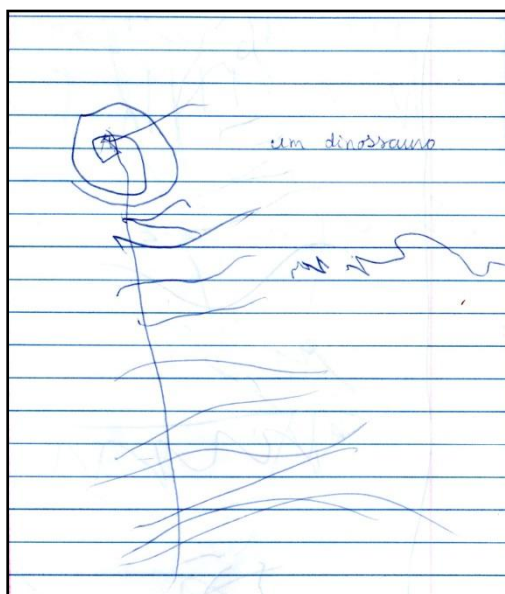


Figura 17: Pedro Dias desenhou um dinossauro.

Nesse episódio Carlos Eduardo criticou o desenho de Pedro Dias (figura 17), entretanto, uma semana antes, seu desenho (figura 16) havia sido criticado por Lorrán. Embora seus rabiscos sejam ininteligíveis para o observador, Carlos Eduardo teve percepção para entender que o desenho do colega não parecia com um dinossauro, e fez seu comentário.

Outros episódios com críticas aos desenhos dos colegas ocorreram, porém com acréscimo de informações, de como deveria ser a forma correta, conforme relato a seguir:

(...) No refeitório, na hora do lanche, Daniel pede para desenhar, depois Leanderson também pede e fica impaciente porque Daniel está demorando a terminar. Leanderson desenha uma cobra e Lorrان comenta: “cobra não é assim, é como um pau”. Leanderson continua seu desenho e faz narrações enquanto desenha.

Leanderson: “olha o olho. É um mostro. Olha as unhas, sou eu”!

Lorrان: “é de ferro”?

Leanderson: “é de vidro”.

Lorrان; “então é de ferro”.

Leanderson: “é o monstro de são Jorge”.

Leanderson: “é um cara bolado².” (Nota de campo, 18/10/11)

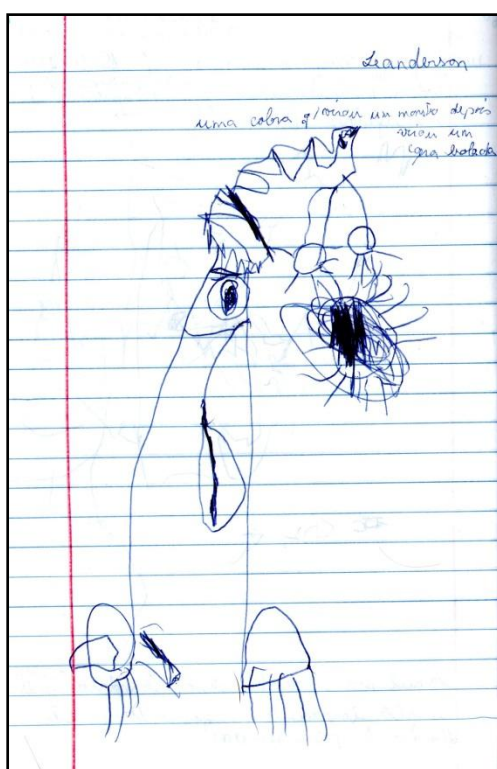


Figura 18: Leanderson desenhou um monstro.

Nesse episódio percebe-se, também, que a criança ao desenhar (figura 18) está mais ligada ao processo do que ao produto, conforme Silva (2011) salienta: “seu desenho é pleno de transitoriedade, movimento, idas e vindas, como a tessitura de uma narrativa, no caso, visual” (p. 66).

² Bolado é uma gíria carioca que significa atordoado, preocupado, intrigado, confuso, decepcionado, indignado, revoltado, desorientado, perturbado, abobalhado...

As crianças também mostravam interesse em saber o que seus pares haviam desenhado, e não hesitavam em perguntar:

No refeitório, Yasmin fala que vai desenhar depois de Kauã. (...)

Carlos Eduardo: “o que é isso? Um mamão?”

Yasmin: “não”.

Kamille: “uma aranha?”

Yasmin: “não, é o Sol”. (Nota de campo, 16/05/11)

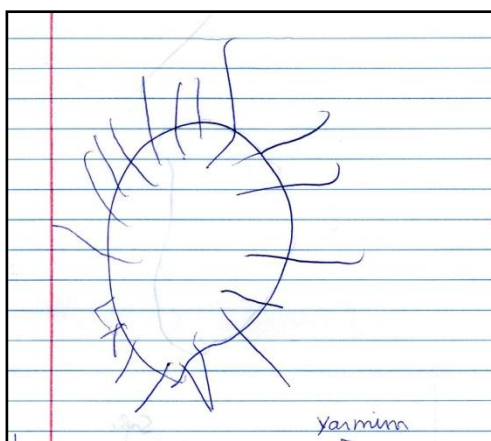


Figura 19: Yasmim desenhou o Sol.

As crianças estavam sempre sendo questionadas entre seus pares sobre o que haviam desenhado, e parece não se importarem em responder, conforme ocorreu com o desenho de Yasmim (figura 19). Entretanto, o que acontece quando o questionamento muda e, em vez de se querer saber “o que”, se pergunta “quem” você está desenhando ou desenhou?

5.10 Quem é que você está desenhando?

Nas ocasiões em que estavam desenhando a figura humana, ao serem perguntadas sobre quem estavam desenhando, as crianças responderam que era a própria pessoa que estava perguntando. A resposta frequente era: “é você”. Essa repostagem aconteceu em vários episódios, inclusive na resposta de Clara para a professora, sobre seu desenho (Figura 20).

(...) Depois da rodinha, sentamos à mesma mesa eu, Clara, Deiveis e Breno. A atividade dirigida do dia era fazer bolinhas de papel crepom vermelho, distribuído pela professora, e colar num folha que tinha o desenho de uma cesta. Enquanto esperam que a professora distribua o material, as crianças pedem para desenhar.

Clara: "eu quero desenhar". Entrego o caderno para ela. Clara desenha uma figura humana. A professora Sônia se aproxima e pergunta: "quem é?"

Clara: "é você".

Clara: "vou desenhar a Diana voando". (Nota de campo, 24/03/11)

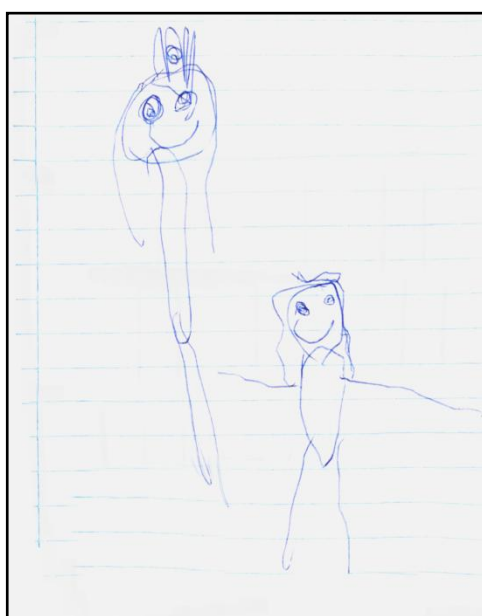


Figura 20: Clara desenhou a professora Sônia e a estagiária Diana.

O episódio relatado torna evidente uma reação que parece ser comum às crianças. Nesse sentido, Silva (2002) argumenta que quando as crianças são questionadas sobre a nomeação da figura humana que estão desenhando, elas podem ser levadas a dar significado ao desenho para satisfazer seu interlocutor. Entretanto, a autora considera que esse tipo de procedimento é válido, pois, mesmo podendo atrapalhar o processo gráfico, esse tipo de questionamento leva a criança a pensar sobre sua produção e sobre o desenho como signo gráfico. Por outro lado, Derdyk (2010) considera que essa atitude, se exagerada, pode inibir o processo de desenvolvimento gráfico da criança. A autora argumenta, ainda, que a criança “passa

a se preocupar, precocemente, em ‘figurar’, a fim de atender aos apelos veementes que partem do mundo adulto. Em muitos casos o desenho até enrijece”.

Embora eu tenha evitado fazer perguntas às crianças sobre seus desenhos, para não lhes causar a impressão de que estes deveriam produzir resultados, também levada pelo impulso questionei sobre a figura humana que estava sendo ou havia sido desenhada (figura 21), ao que obtive a mesma resposta, tanto de Clara como de outras crianças, conforme o episódio no refeitório, na hora do almoço, em que Clara pede: *“quero desenhar”*. Entrego o caderno, ela desenha figuras humanas. Eu pergunto: *“quem é?”* Clara responde: *“é você”*. (25/04/2011)

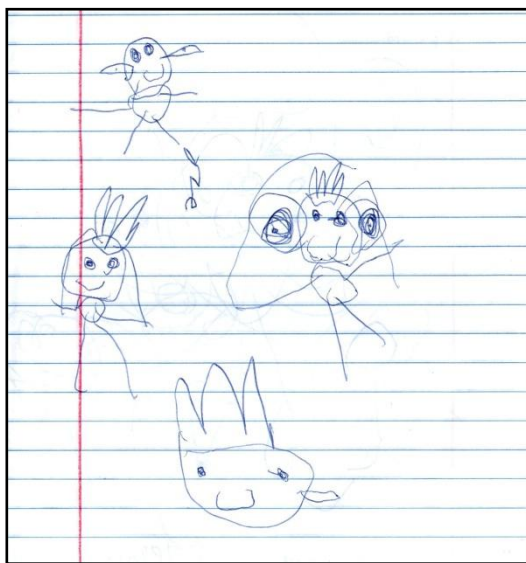


Figura 21: Clara desenhou e respondeu que a figura é a investigadora.

Essa resposta era dada não só para um adulto como também para outra criança que fizesse essa pergunta, conforme a resposta de Clara para Kamile:

No refeitório, meninos e meninas sentam-se à mesma mesa. Clara come quase tudo, arroz, feijão, frango desfiado, não toca na cenoura ralada. Ao terminar de comer, pede para desenhar.

Kamille: "quem você está desenhando?"

Clara: "você, vou fazer uma coroa". (Nota de campo, 16/05/11)

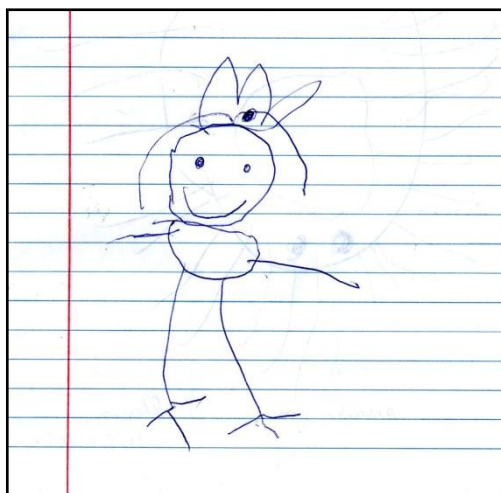


Figura 22: Clara desenhou Kamille.

Nesse episódio Kamille não fez comentário sobre a imagem que a representava no desenho de Clara (Figura 22), entretanto uma semana depois não aceitou o desenho de Clara (Figura 23).

Estamos no refeitório para o desjejum, sentadas à mesa estão Ana Beatriz, Yasmim, Clara e Kamille.

Clara: “eu quero desenhar”. Entrego o caderno para ela, que imediatamente começa a desenhar.

Kamille: “o que você está desenhando”?

Clara: “é você”.

Kamille: “ih, não sou eu não, não me desenha. O braço não é perto da perna”. (23-05-2011)

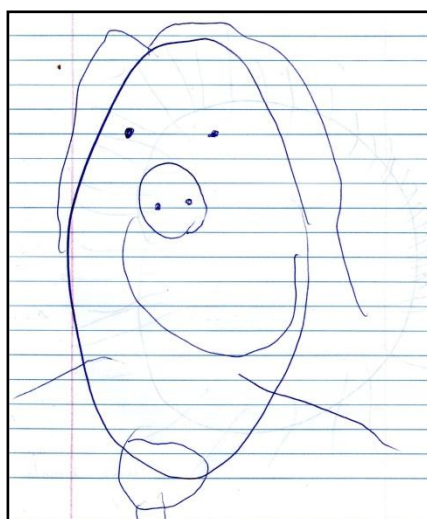


Figura 23: Clara desenhou Kamille.

Embora no primeiro momento a resposta imediata possa ser para agradar o interlocutor, a criança não hesitará em renomear a figura, conforme ocorreu na resposta de Sofia para Kauã.

Sofia está sentada no meu colo, atenta ao meu caderno, esperando Kauã terminar de desenhar. Kauã termina e fecha o caderno, ela puxa o caderno para ela, abraça-o contra o peito, Kauã tenta pegar de volta, ela não entrega.

Depois ela abre o caderno, escrevo o nome dela na página em branco, ela desenha os olhos, depois faz o círculo da cabeça.

Kauã: "quem é?"

Sofia: "é você."

Continua desenhando.

A professora pergunta: "quem é?"

Sofia: "minha mãe." (08/11/11)

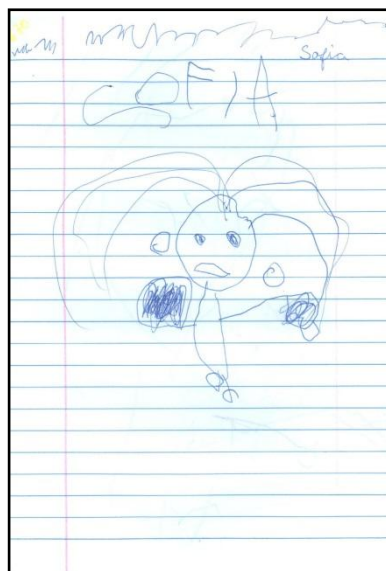


Figura 24: Sofia fez desenho que nomeou de Kuã e depois de sua mãe.

5.11 O desenho e o jogo simbólico

A representação simbólica do desenho, da mesma maneira que acontece com o brinquedo no faz de conta, assume o significado que a criança queira dar no momento, pois se num instante aquele desenho é um colega, em poucos segundos pode se transformar no que ela quiser ou imaginar. Encontra-se, aqui, um dos pilares das culturas infantis: a fantasia do real, quando Sofia desenhou o colega e depois o

mesmo desenho passou a representar sua mãe (Figura 24). Portanto, ao desenhar, a criança também está mergulhada no mundo do faz de conta, onde tudo se pode ser e tudo pode acontecer. Nesse sentido, Sarmiento (2011) argumenta que o desenho infantil exprime o mundo do faz de conta, que integra a construção da visão do mundo e atribuição do significado às coisas da criança, “mesmo quando a figuração se pretende construir como representação realista” (p. 50).

Portanto foram muitos os episódios em que as crianças, ao desenharem, iniciaram um faz de conta, onde as crianças que estavam observando aceitavam participar no jogo simbólico, como aconteceu no episódio que relato a seguir:

*No refeitório, na hora do almoço, depois que acabou de comer, Clara pede para desenhar, escreve as letras do seu nome (...). Kamille também pede e fala: "vou desenhar uma bruxa. Não olha, ela vai te pegar". Clara faz que se esconde embaixo da mesa. Sofia também.
Kamille: "pode olhar, é um carrinho". (Nota de campo, 20/06/11)*

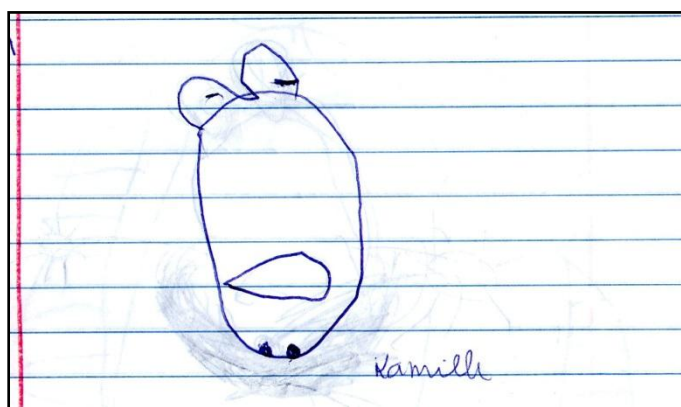


Figura 25: Kamille diz que vai desenhar uma bruxa e desenha um carro.

Algumas crianças, depois de desenhar, falavam o que haviam desenhado, mesmo sem ter sido perguntado. Eu evitava perguntar sobre o que elas haviam desenhado, por entender que essa atitude poderia provocar uma situação de cobrança ou constrangimento. Entretanto, enquanto algumas crianças falavam depois de desenharem, outras falavam o que desejavam desenhar antes mesmo de pegarem o caderno, como relato no episódio a seguir:

(...) Yasmim vem me abraçar e fala: “deixa eu desenhar!” Entrego-lhe o caderno, ela desenha, olha para mim e fala: “minha mãe”. Enquanto Yasmim desenha, Leanderson se aproxima da mesa em que estamos. Leanderson: “eu quero desenhar meu pai”. Depois que termina, Yasmim entrega o caderno para Leanderson. (Nota de campo, 18/08/11)

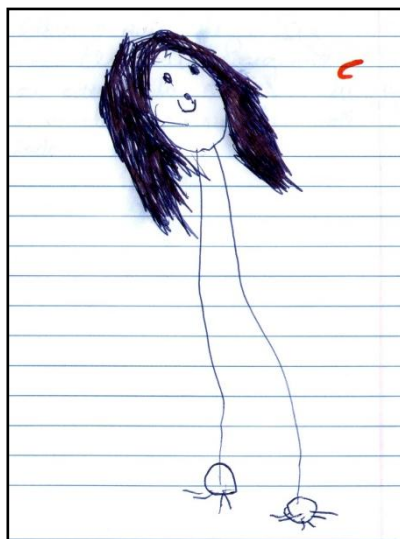


Figura 26: Yasmim desenhou a mãe.

(...) Leanderson desenha e diz: “olha o que fiz. Fiz minha mãe. Ela está brigando comigo por causa do neném que eu fiz”. Então desenha um neném na folha ao lado. (Nota de campo, 18/08/11)

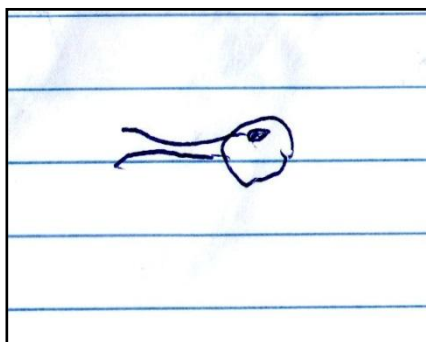


Figura 27: Leanderson desenhou um neném.



Figura 28: Leanderson desenhou a mãe.

No episódio, Leanderson, além de anunciar com antecedência o que iria desenhar, mudou de ideia, desenhou a mãe em vez do pai, e fez uma narrativa sobre o seu desenho (Figuras 27 e 28). Leanderson pode ter desenhado a mãe, em vez do pai, como havia anunciado, depois de ter visto que Yasmim havia desenhado sua mãe (Figura 26), ratificando Silva (2002) quando refere que as crianças sofrem influência de seus pares quanto aos temas que irão desenvolver em seus desenhos.

Silva (2002, p. 18) refere que a princípio a criança só nomeia seu trabalho após terminá-lo; entretanto, essa nomeação muitas vezes pode ser alterada. Assim, um desenho pode ser nomeado de urso e, minutos depois, de carro. A seguir, a criança, simultaneamente, nomeia enquanto desenha. Como exemplo, temos o episódio em que Breno, enquanto desenha, fala espontaneamente e nomeia a sua produção (Figura 29). Finalmente, a criança declara antes o que deseja produzir, embora as nomeações posteriores e concomitantes à produção possam continuar ocorrendo. A autora argumenta, ainda, que “o fato de a criança planejar seu desenho significa que há intenção representativa e que ela está ordenando suas ações por meio da fala” (Silva, 1998, p. 207). O episódio a seguir ilustra bem a ocorrência dessas formas de nomeações citadas por Silva.

(...) Clara: "eu quero desenhar". Breno: "eu também quero". Depois que termina de desenhar, Clara entrega o caderno para Breno. Enquanto ele desenha, fala: "carrão, carrão, carrão". (Nota de campo, 24/03/11)

No episódio, relato o desenho de Breno, que eram rabiscos de formas angulares, nomeados de carrão, dispersos na folha (Figura 29). Fica evidente que para ele existe no papel o desenho que imaginou e verbalizou. Ratificando Matthews (2003 apud Sarmiento, 2011, p. 49) quando disse que “desenhar para os mais novos é como uma conversa e tem uma estrutura conversacional”. Portanto, para o autor o desenho é como uma linguagem que a criança utiliza, prioritariamente, para dialogar consigo própria.

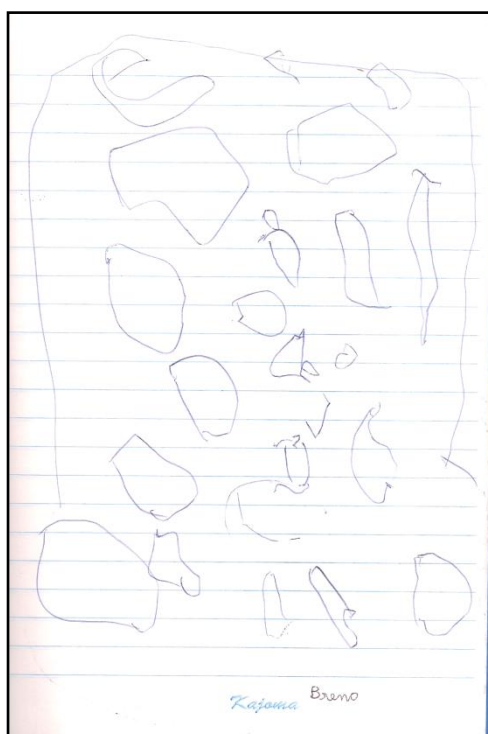


Figura 29: Breno desenhou um carrão.

Os episódios citados também demonstraram que as crianças sofrem influência de seus pares quanto aos temas a serem desenhados. Da mesma forma observei que, para além da influência do tema, elas ainda procuraram imitar as representações gráficas dos seus pares. Esse fato ficou evidente no desenho e na fala de Yasmim, momentos após Kamille ter desenhado uma “bruxa” (figura nº 25): *Estávamos no banheiro, depois do almoço; depois de lavar as mãos e escovar os dentes, Yasmim pede para desenhar e comenta: “vou desenhar igual à kamille” (nota de campo, 20/06/11)*. Pode-se perceber no desenho de Yasmim (figura 30) que existe uma semelhança com o desenho de Kamille. Confirmando, desse modo, Silva (2002), quando afirma que na escola, no contato com outros colegas, “a criança é convidada a ver e pensar sobre as produções alheias e as suas próprias ações gráficas”. A autora considera, ainda, que esse encontro entre pares “constitui o desenvolvimento do grafismo e da própria criança como indivíduo que se forma e se transforma na dialética das relações sociais” (p. 34).



Figura 30: Yasmim anuncia que vai desenhar igual à Kamille.

As minhas observações e reflexões sobre as produções gráficas das crianças, me chamou à atenção que, embora haja um repertório comum, há também um repertório de “desenhos de meninas e meninos”, com marcadores visuais muitas vezes encontrados nas produções culturais dirigidas às crianças. Portanto, considero que há toda uma estética relativa ao gênero nas produções gráficas das crianças, que são (re)produzidas pelos diferentes artefatos culturais, que de muitos modos influenciam as formas de representação das crianças. Com efeito, os desenhos produzidos pelas crianças no caderno de campo apresentaram repertórios estéticos com características definidas em relação ao gênero, como, por exemplo, recorrência de signos e símbolos. Assim, aparecem alguns marcadores de gênero presentes nos artefatos culturais que as crianças convivem, como, por exemplo, flores, coração e estrelas, desenhados pelas meninas (Figura 31), e carros, monstros e animais de grande porte (dinossauro e baleia), desenhados pelos meninos.

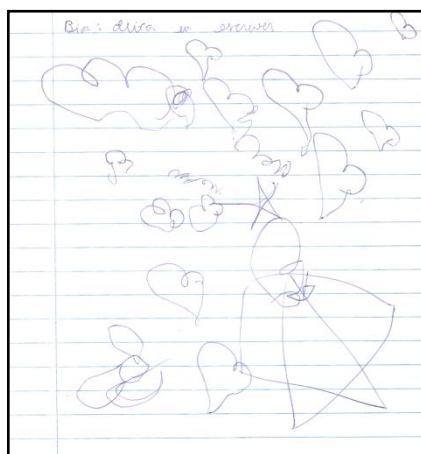


Figura 31: Ana Beatriz “escreveu”, desenhou corações, flores e uma estrela.

Embora minha intenção não tenha sido de analisar a fase do desenho em que se encontrava cada criança, verifiquei, ao longo do ano letivo, uma grande diferenciação na representação gráfica de algumas crianças, no sentido de um progressivo abandono das garatujas em direção à representação figurativa, mudança a qual certamente deveria ocorrer com todas as crianças em que é dada oportunidade para se expressarem graficamente. Entretanto algumas crianças apresentaram pouca variedade de grafismo, como foi o caso de Carlos Eduardo e Daniel, dentre outros. Não quero, com isso, sugerir que essas crianças estivessem com algum déficit cognitivo, portanto concordo com Sarmento quando refere que:

Os desenhos são decorrentes de processos culturais de aprendizagem de regras de comunicação, com os seus conteúdos e as suas formas, e dependem fortemente das oportunidades e das condições de comunicação que são propiciadas às crianças. (Sarmiento, 2011, 36)

Desse modo, acredito que essas crianças que apresentaram pouca variedade de formas nas suas representações gráficas também tiveram pouco incentivo fora do contexto escolar. Nesse sentido ratifico Kellog (1969) que quando a criança tiver bastante oportunidade para desenhar, “irá explorar uma maior variedade de grafismos. Conforme ficou evidente na coleta de dados no Pré-I B, as crianças tiveram poucas oportunidades de desenhar livremente, fator este que considero que possa ter influenciado o forte atrativo que o meu caderno de campo exercia sobre elas, pois nele podiam ‘escrever’ e ‘desenhar’ livremente, sem cobranças e críticas de um adulto. Para além desse fator, também concordo com Méredieu (1994) quando considera que a criança, frequentemente, sente necessidade de manchar os desenhos dos colegas e que seus primeiros rabiscos são quase sempre realizados sobre livros e folhas que são importantes para o adulto, no que ela chama de “possessão simbólica do universo adulto tão admirado pela criança pequena” (Méredieu, 1994, p. 9). Nesse sentido, também ocorreu de as crianças desenharem e rabiscarem sobre os desenhos dos colegas, conforme a Figura 32 onde Leanderson desenhou e rabiscou por cima do desenho de Breno.



Figura 32: Leanderson desenhou e rabiscou por cima do desenho de Breno.

Entretanto, o que também foi constatado nos registros gráficos no decorrer do ano letivo foi um esforço das crianças para registrarem seus nomes e as letras do alfabeto. Confirmando, assim, Derdyk, quando refere que “a escolarização e a introdução de técnicas de alfabetização pode inibir o processo de desenvolvimento gráfico infantil”; portanto, para a autora, a aquisição da escrita pode concorrer com o desenho.

Nesse sentido, foram registradas grafias onde se percebe que há muito interesse das crianças em representar as letras do alfabeto, como na Figura 33, em que Kamille ensina Nathália a fazer a letra A.

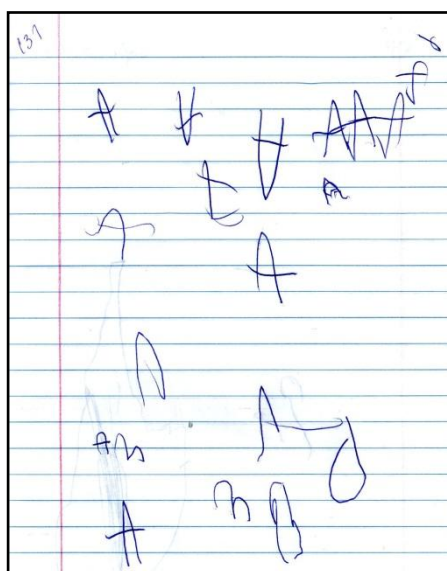


Figura 33: Kamille ensinando Nathália a fazer a letra A.

Fato constatado também na Figura 34, onde Ana Beatriz, além do desenho, fez a letra B, espelhada, e na Figura 35 fez as letras A, B e E, na contracapa do caderno.

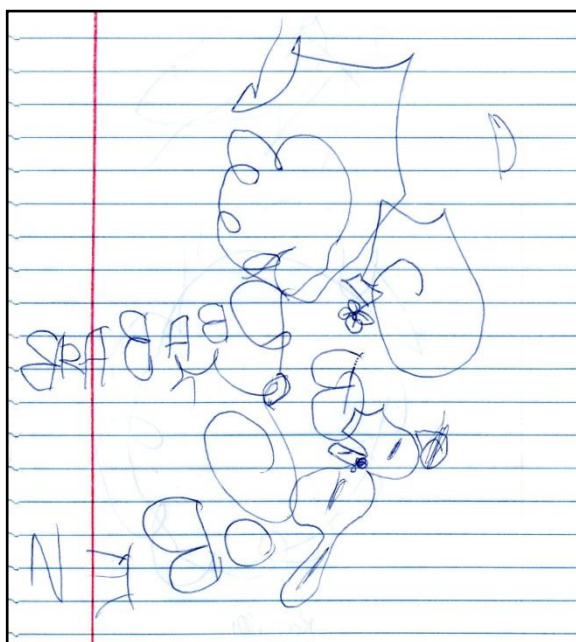


Figura 34: Ana Beatriz desenhou e fez a letra B espelhada.

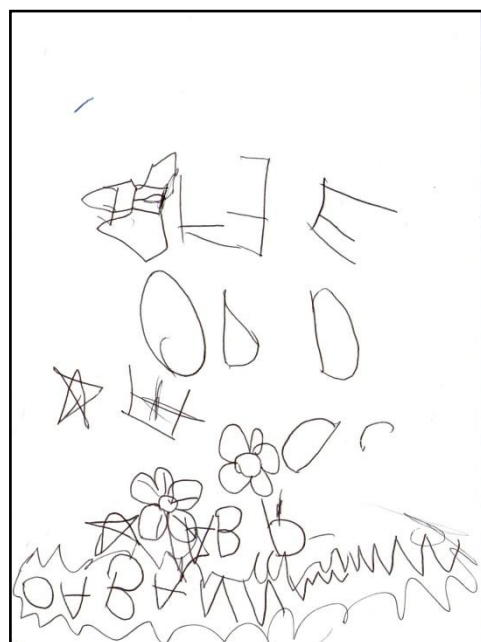


Figura 35: Ana Beatriz desenhou flores e fez as letras A, B e E.

As crianças também demonstraram preocupação em escrever seus nomes após rabiscarem, como aconteceu no registro de Matheus nas Figuras 36 e 37, onde além de seu nome fez o nome da professora Sônia. Assim como Matheus, outras crianças nos últimos meses do ano também estavam registrando seus nomes, de forma completa ou parcial; dentre elas temos: Leanderson, Sofia, Clara, Lorrann, Kaio, Yasmim, Ana Beatriz, Daniel, Deiveis, Francisco e Pedro Lucas (ver anexo C).

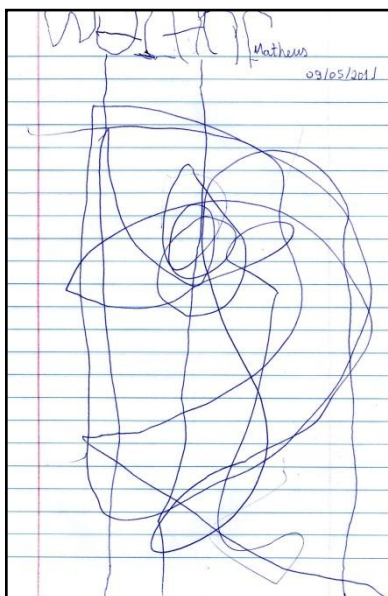


Figura 36: Matheus rabiscou e escreveu seu nome.



Figura 37: Matheus fez seu nome e o nome da professora Sônia

Outras vezes as crianças quiseram apenas escrever seu nome, conforme Francisco (Figura 38) e Yasmim (Figura 39), que escreveram seus nomes e deixaram o resto da folha em branco. Nessas ocasiões, ao pedirem meu caderno, eram específicas em seu pedido: “eu quero escrever o meu nome”.

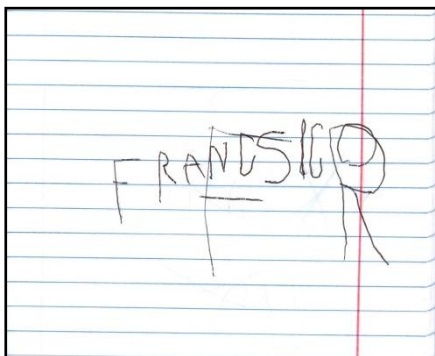


Figura 38: Francisco escreveu seu nome.

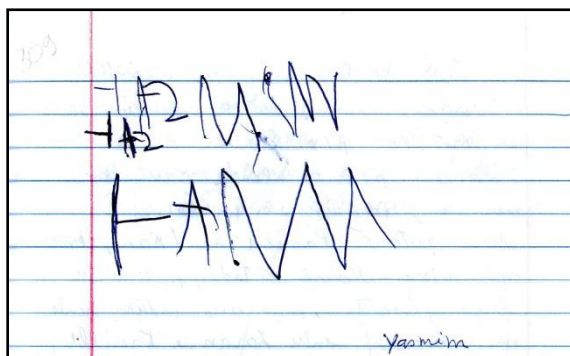


Figura 39: Yasmim escreveu seu nome.

No entanto havia ainda as crianças que estavam escrevendo a letra da inicial do seu nome, como eram os casos de Kauã e Breno, ou letras que constavam nele, como foi o caso de Nathalia (ver anexo). Convém destacar que Breno, Kauã, Nathalia e Juan eram as crianças mais novas da turma, o que parece sugerir que a idade é um fator que influencia no processo da representação gráfica das letras do alfabeto. O efeito do processo de alfabetização pelo qual as crianças estavam passando se refletiu nos registros gráficos e nas ações das crianças, conforme foi captado no episódio a seguir:

Breno pega meu caderno, leva para sua mesa e escreve (rabisca), olha para a parede onde tem as letras do alfabeto, escreve, fala enquanto escreve e olha novamente para as letras na parede. (Nota de campo 05/04/2011)

Concordando com Derdyk (2010) quando enfatiza que o sistema escolar, ao encarar o desenho como exercício manual com fins utilitários e pedagógicos, acaba por fazer com que o desenho perca a possibilidade do significado lúdico e sua carga simbólica.

5.12 Uma breve reflexão conclusiva

Finalizo este capítulo considerando que a concepção de criança se reflete nas culturas escolares, no modo como se organizam os tempos e os espaços na educação infantil, e que estes são, antes de tudo, um recurso do professor na prática educativa. Entretanto, a prática pedagógica desenvolvida pelas educadoras no Jardim 1-B

mostrou uma postura tradicional, que entende que as atividades propostas às crianças devem ser direcionadas. Desse modo não se reconhece a capacidade das crianças de se autogerirem e de realizarem atividades diversificadas.

Uma pré-escola com prática pedagógica altamente diretiva, centrada no educador, não favorece a criança como sujeito. Nesse sentido, Sarmento argumenta:

De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural. (Sarmento, 2012, p. 164)

Seguindo nessa perspectiva, Kishimoto (2000) confirma a preocupação excessiva da escola com o conteúdo, em detrimento da criança:

A função da escola como preparatória para o ensino fundamental, presente desde os tempos passados, deixou de lado a criança, preocupou-se com o conteúdo a adquirir, esquecendo-se que existem processos apropriados de aprender e desenvolver que antecedem o letramento e que acontecem no amplo espaço que cerca a criança, que ultrapassa o estreito limiar de uma sala de aula e o tempo regulamentar das atividades programadas (Kishimoto, 2000, p. 6).

Ao abordar os desafios que a educação infantil deveria enfrentar nos próximos anos, Zabalza (1998) argumenta que o trabalho na escola infantil deve basear-se nas competências já conquistadas pelo sujeito para enriquecê-las. O autor reconhece que a criança pequena é “competente” no duplo sentido. Ao entrar na escola traz vivências e destrezas que a escola deverá aproveitar como alicerces do seu desenvolvimento. Ao deixar a Educação Infantil, a criança deve possuir um repertório de experiências e destrezas mais amplo, rico e eficaz, que foram adquiridas na pré-escola.

Portanto, para o autor, o trabalho realizado na Educação Infantil deve ir além de cuidar do bem estar da criança, consiste em:

(...) colocar em andamento os seus recursos para enriquecê-los, de percorrer com ele um ciclo de desenvolvimento de capacidades e construção de recursos operacionais que não teria ocorrido (pelo menos nesse nível de perfeição) sem a atenção especializada que é oferecida pela escola infantil. Zabalza (1998, p. 20)

Retomo a questão central deste capítulo reafirmando a cultura escolar como fator determinante, que se entrelaça nos fios de uma trama, composta pela ação refletida das professoras e pelos protagonismos das crianças. Neste capítulo ficou evidente a organização de um espaço que visa atender primeiramente às necessidades do professor, embora tenha brinquedos e livros à disposição das crianças; todavia é necessário que o professor tenha a consciência do desafio de favorecer a autonomia da criança para utilizá-los.

Reconhecer a importância da autonomia da criança para a educação infantil implica considerar que no planejamento do tempo e dos espaços as necessidades das crianças sejam colocadas em primeiro lugar. Nesse sentido, Horn (2005) considera que é preciso entender que na dimensão escolar a organização do espaço deve se constituir em um dos elementos do currículo. O modo de organizar o espaço deve possibilitar que as crianças se descentrem da figura do adulto, sintam segurança e confiança para explorar o ambiente, e tenham oportunidades tanto para contato social como para gozar momentos de privacidade. Dessa forma, Horn (2005) considera que “a construção do espaço é eminentemente social e se entrelaça com o tempo de forma indissolúvel”, em que estão presentes as diferentes influências advindas da cultura e do meio em que estão inseridos seus atores. A autora considera, ainda, o espaço como um elemento curricular, que estrutura oportunidades de aprendizagens por meio das interações das crianças entre si e das crianças com os objetos. Portanto, possibilitando que as crianças protagonizem ações para as quais não são mandadas e tampouco dirigidas, onde a figura do professor se apresenta como aquele que observa, registra, interfere e oportuniza novos espaços e situações para que a construção do conhecimento ocorra de maneira cada vez mais rica e interessante para as crianças.

Entretanto, estudos (Barbosa, 2006) atestam uma realidade bem diferente em muitas instituições no Brasil, onde “mesmo os tempos livres, como os dos recreios, são atrevidos por instrumentos de vigilância e de organização, que não

diferenciam substancialmente dos tempos institucionais” (Barbosa, 2006, p. 143). Pude constatar que a realidade do CAIC não é muito diferente do que demonstraram os estudos de Barbosa. Embora a sala de aula estivesse equipada com quatro mesas de trabalho de grupo, as crianças diariamente realizaram trabalho individual. Os armários fechados e as prateleiras altas dificultavam a exploração e o trabalho independente das crianças, que realizavam somente as atividades que lhes eram direcionadas. A perspectiva adultocêntrica da professora estimulava o tempo de espera para a realização das atividades e a falta de autonomia da criança.

Essa forma de organização do espaço destinado às crianças da pré-escola permite o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos (Kishimoto 2000), onde o saber é transmitido unidirecional, fragmentado, em forma escrita e avaliável. Essa forma de conceber a aprendizagem como processo idêntico, em que todos fazem a mesma atividade, como uma máquina de ensinar, que vigia, hierarquiza, pune e recompensa alunos considerados iguais e sem especificidades, originou a disciplina fabril. Conforme refere Duarte (2012):

As crianças, colocadas desde cedo na *esteira industrial* escolar, após longos anos de aprendizado, tendem a sair *prontas* para o mercado de trabalho, cada qual com sua função estabelecida de acordo com o resultado de sua adequação aos padrões de ensino ditados pelo estado *taylorista-toyotista*, pelo poder hegemônico, pela minoria dominante (p. 6).

Se a escola é um espaço de produção do saber, deveria incentivar a autonomia das crianças e não o controle de suas ações. Embora o brincar esteja presente, como se verificou durante a realização da pesquisa, tal atividade não é valorizada e entendida como uma oportunidade do professor descobrir de quê as crianças brincam, como e com quem brincam. No Pré I-B as brincadeiras fazem parte da rotina escolar, têm presença permanente no cotidiano das crianças, entretanto são vistas como ocasiões em que as crianças precisam ser controladas para não fazerem barulho ou para não brincarem de determinada forma. Confirmando Sarmento (2012) quando refere que a escola se preocupou tanto em assumir um caráter de cuidado e preparo das crianças e dos jovens, que fez desse ofício algo desprovido de prazer,

porque submeteu o aluno a controles tão rígidos que, coletivamente, gerou mais deseducação do que aquilo que se almejava.

Por entender que o brincar requer a autonomia da criança para explorar seu espaço, escolher seus parceiros e os brinquedos, considero que se tais condições não estão presentes não se pode supor que a cultura escolar daquela instituição esteja a considerar o lúdico em seu projeto político pedagógico.

Estamos diante de uma escola onde salas de aulas e as atividades são concebidas na perspectiva do adulto, em que não há espaço para ações autônomas da criança. As atividades mais presentes são os impressos que não privilegiam a autonomia. As práticas pedagógicas estão centradas no desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança, sendo dedicado um tempo maior para atividades intelectuais voltadas para aquisição das letras e números. Os brinquedos e brincadeiras, na prática, restringem-se aos tempos que restam para serem preenchidos no final das atividades dirigidas.

Pude constatar, ainda, a necessidade de um trabalho que valorize a produção gráfica das crianças. Considero que a procura e o interesse manifestado por elas para desenharem no caderno de campo são indícios para além do sentido de estarem realizando o desejo de escreverem como um adulto, mas também para satisfazer a necessidade de se expressarem graficamente. O repertório de desenhos apresentado pelas crianças, suas falas e narrativas que acompanharam as produções gráficas deixam uma forte mensagem sobre suas maneiras de perceber e entender a realidade em que vivem, com ressignificações que vão constituir as culturas da infância.

Considero que os educadores da Educação Infantil devem entender que ao desenhar a criança expressa seus sentimentos, seu pensamento e suas vivências, fazendo a interpretação do mundo. Diante disso, as crianças devem ter oportunidade de se expressar graficamente, como também de explorar e experimentar diversos tipos de materiais. Entretanto é necessário compreender que cada criança tem seu ritmo de aprendizagem, suas habilidades e seus interesses, seguindo um processo contínuo e individual.

Capítulo 6

Considerações Finais

Sentadinhas nas carteiras

Fazem contas de somar

E a vida toda lá fora

E a vida toda a passar

(Maria Rosa Colaço, 1984)

Muito se tem comentado que fazer uma tese não é fácil. Eu ratifico e complemento com o sentimento que agora me invade: mais difícil ainda é dá-la por encerrada. Quantas novas ideias surgem à medida que releio os capítulos para os acertos finais: saltam aos olhos trechos que poderiam melhorar e acrescentar mais um episódio, ou aquele autor que se encaixa muito bem naquele item, mas também em outros. Isso sem falar das fotos e dos desenhos produzidos pelas crianças, quantas opções e quanta riqueza de informações, qual deles poderia acrescentar? Portanto, foi preciso disciplina e controle para não sair do foco. Todavia, me consola a ideia de que poderei usar o material que ficou de fora para um próximo trabalho.

Retomarei, em síntese, alguns aspectos que se destacaram na discussão dos dados apresentados, evidenciando, dessa forma, as principais compreensões sobre o tema estudado. O objetivo da minha investigação foi compreender como as crianças, nas suas relações entre pares e nos espaços-tempos do brincar, definidos pelo contexto da instituição de educação infantil, constituem suas culturas da infância. Procurei, especificamente, revelar os principais elementos definidores das culturas de infância, no espaço do brincar e nas relações entre as crianças nele situadas, e também identificar a rotina desses atores em uma turma de educação infantil com idades entre 3 e 4 anos, nos espaços de ação do faz de conta.

Minha investigação teve como ponto de partida o entendimento de que as culturas da infância se repercutem nos espaços e nos tempos e que as crianças como atores sociais são influenciadas e influenciam a cultura do seu contexto. Dessa

forma, nessa investigação focalizei as relações entre pares buscando compreendê-las como produtoras das culturas da infância e reguladoras das formas de agir das crianças.

Partindo de um enfoque metodológico etnográfico, busquei não apenas olhar *para* as crianças, mas olhar *com* as crianças e compartilhar com elas suas experiências e brincadeiras, dando voz e vez para que se expressassem em suas diversas linguagens, seja por meio de suas expressões verbais ou registros gráficos, ou ainda por meio de seus registros fotográficos. Não olhando de cima para as crianças, mas na altura de seus olhos, pude perceber, na sua perspectiva, o mundo que se apresentava.

Desse modo busquei também compreender o brincar como uma ação social contextualizada, que constitui as culturas infantis, como sendo o elemento central das vidas das crianças, onde elas vivenciam suas experiências para reconstruir e ressignificar a realidade, confirmando Corsaro (2011), para quem a socialização da criança se dá pela reprodução interpretativa que acontece pela cultura de pares. Partindo da perspectiva de que a interação social da criança é lúdica, a brincadeira foi compreendida como espaço de interação social, criatividade, produção cultural, reprodução da realidade, transmissão e apropriação cultural, onde o brincar de faz de conta representa a realidade da criança.

Entretanto era preciso responder às seguintes questões: como diferenciar a brincadeira de faz de conta de outros comportamentos no repertório da criança? Onde estão as fronteiras entre brincar e faz de conta? Brougère (1998) esclarece esses questionamentos ao considerar que a diferença está na intenção da criança. Portanto, para o observador, fica difícil saber sua intenção; é preciso, então, estar atento às suas expressões verbais e corporais para perceber a interpretação de papéis, bem como o uso de objetos e a criação de cenários. Ao brincar de faz de conta, as crianças comunicam sua intenção. Enquanto brincam, falam, interpretando papéis e narrando os enredos. Também é possível perceber os papéis e enredos por meio das expressões faciais e movimentos que indicam as brincadeiras de faz de conta, como as alterações na entonação da voz, para imitar vozes infantis e de adultos, e a gesticulação exagerada. Garvey e Kramer (1989) constataram que a linguagem utilizada para fazer de conta é diferente da linguagem utilizada em outras atividades.

No faz de conta, a criança precisa indicar aos seus pares o que é e o que não é simulação. Os autores ainda consideram que, além da comunicação verbal, os aspectos não verbais também constituem elementos importantes na brincadeira simbólica, como o uso de gritos, sons, risos etc.

Estudar as brincadeiras de faz de conta tornou possível compreender as formas como as crianças interagem, as preferências por parceiros, brinquedos, repertório de brincadeiras, dentre outros aspectos. Dentre os aspectos observados e revelados na pesquisa, destaco alguns pontos relevantes a serem comentados, como, por exemplo, as brincadeiras dos meninos na casinha de boneca, pois embora houvesse as preferências das brincadeiras de meninos e meninas, os meninos também brincaram fazendo comida, recebendo os amigos, cuidando e alimentando bonecas com se fossem suas filhas. Confirmando, assim, pesquisas realizadas (Finco, 2007) que constataram que as crianças pequenas brincam indiscriminadamente com bonecas e carrinhos, independentemente do sexo. Esses fatos podem indicar uma tendência de diminuição do estereótipo nas brincadeiras, com o grupo de meninos utilizando os espaços considerados reduto feminino, assim como também a participação das meninas nas brincadeiras consideradas masculinas, como dirigir carros.

Todavia, foram vários os temas das brincadeiras de faz de conta realizadas pelas crianças: os meninos com as lutas e perseguições, onde representavam o papel de policial, motorista, monstros e animais ferozes, e tarefas do cotidiano, representando papéis de pai, filho e tio; as meninas brincaram de tarefas do cotidiano, representando papéis de mãe, filha, professora e motorista. As brincadeiras apresentaram aspectos específicos da cultura de sua comunidade e retrataram seus modos de vida nos personagens e enredos. Desse modo, ao brincar de faz de conta as crianças representaram aspectos tanto do modo de vida específico de suas famílias como de suas comunidades.

Entretanto, a heterogeneidade entre meninos e meninas ficou mais evidente nos brinquedos trazidos de casa, que acentuaram as diferenças de gênero ao indicarem uma nítida diferenciação entre os brinquedos trazidos pelas meninas e pelos meninos, além de refletirem a influência da cultura global divulgada nos desenhos animados, filmes no cinema e na televisão.

Além dos elementos culturais de sua comunidade, as crianças, ao brincarem de faz de conta, se apropriaram dos conteúdos culturais vinculados pela indústria de brinquedos e da mídia televisiva, que apresentam visões adultocêntricas acerca do mundo da infância. No entanto, ao interagirem com esses conteúdos as crianças lhes atribuem novos significados e sentidos a partir da resignificação nas brincadeiras de faz de conta. Confirmando assim Brougère (1998), quando refere que a brincadeira é um espaço de apropriação e de reelaboração da cultura pelas crianças.

A pesquisa constatou, ainda, que as crianças brincam de faz de conta com qualquer objeto disponível, ou até mesmo com seus próprios corpos, como nas ocasiões em que brincaram com as mãos no refeitório e "empinaram pipas" na sala de aula e no pátio da escola (ver capítulo 5 subitem 5.3. Também foi confirmado que as crianças através do faz de conta transformam simbolicamente os artefatos e brinquedos, que perdem as características intrínsecas e assumem outra função de acordo com seu interesse, como foi no caso do uso do secador de cabelos como arma (ver capítulo 4 subitem 4.1.6). A criança muda o significado das coisas criando novos significados que compartilha com seus pares tornando-os um elemento da cultura infantil. Confirmando, assim, Moraes e Carvalho (1994), quando afirmam que:

ao brincar de faz de conta, a criança deve fazê-lo por meio de códigos e significados também socialmente adquiridos; ao mesmo tempo, está criando um novo significado, que pode passar a ser compartilhado no grupo de brinquedo, tornando-se um novo elemento da cultura e da história do grupo. (p. 23)

Perceber o faz de conta como uma representação da realidade da criança significa entender que as crianças representam nessas brincadeiras os elementos e conteúdos do contexto onde vivem, o que evidencia a influência da cultura do mundo adulto na cultura da infância.

A investigação também confirmou que nas brincadeiras de faz de conta, ao interagirem, as crianças constatarem diferenças e semelhanças, que propiciaram cooperação e divergências que elas procuraram negociar quando não havia

interferência da professora. Dessa forma, as crianças produzem sua cultura ao criarem e partilharem significados e conhecimentos entre seus pares.

A cultura da infância apresenta marcas do tempo e do espaço onde elas ocorrem, e evidencia os valores presentes na sociedade. Nesse sentido, Corsaro (2011) considera que “as culturas de pares são coletivamente tecidas sobre o quadro de conhecimentos culturais e instituições aos quais as crianças se integram e ajudam a constituir” (p. 39). Para entendê-la é preciso examinar as atividades coletivas das crianças com outras crianças e com os adultos no contexto, no caso a instituição pré-escola, assim como é preciso entender também o ofício de aluno.

Perrenoud (1995), ao refletir sobre a definição do termo “ofício de aluno”, relaciona-o à perspectiva dos adultos de que “na escola não vivemos: preparamo-nos para a vida” (p. 21). Desse modo, o ofício de aluno é considerado como um modelo de ator social, que vive numa instituição organizada segundo regras e rituais que o preparam para viver no futuro. Nesse sentido, Perrenoud (1995) entende que:

O ofício do aluno encontra-se então definido essencialmente pelo futuro que ele prepara e a escola faz como que se esse futuro bastasse para conferir sentido ao trabalho de cada dia. Ao mesmo tempo, ignora-se ou pretende-se ignorar que o funcionamento do aluno na escola o prepara para uma faceta essencial do seu ofício de adulto: tornar-se o autóctone das grandes organizações às quais deverá o seu emprego e a sua identidade (p. 21).

Sarmento (2012) considera que o ofício de aluno está fortemente vinculado à ordem disciplinar como finalidade central, que determina o que o aluno deve fazer, quais são as suas atividades e que lugar ele tem na instituição escolar.

Ao abordar a questão dos modos de relacionamento que a organização escolar está a interiorizar nos atores escolares (alunos), Perrenoud (1995) considera que descrever o funcionamento da organização escolar é uma tarefa delicada, por envolver a imagem de professores e diretores. O autor recorre ao artifício de descrever uma escola imaginária, cabendo assim ao leitor identificar as características que poderia encontrar numa escola real. Dentre as características citadas, o autor descreve a organização da aula:

A organização da aula é inteiramente escolhida e codificada pelo professor, que está, ele próprio, fortemente dependente do regulamento da escola, da política da direção do estabelecimento, da opinião majoritária dos colegas (p. 35).

Refletir sobre a pré-escola e suas rotinas nos leva a entender como essa instituição, com sua organização do espaço-tempo, reflete diretamente sobre a produção da cultura da infância. Desse modo, ter acompanhado o dia a dia das crianças e participado em suas rotinas, onde havia horas pré-estabelecidas para comer, brincar, dormir, ir ao banheiro e fazer trabalhos dirigidos, me possibilitou perceber a concepção de educação focada na racionalização dos corpos e mentes.

Nesse sentido, ao analisar a prática educativa adotada na turma do Jardim 1–B, foram identificadas atividades orientadas, com predomínio de conteúdos preparatórios para a leitura e escrita, como: desenhos fotocopiados, em que as crianças deviam apenas completar, pintar ou colar conforme a orientação da professora; recortar e colar figuras de folhas de revista; fazer bolinhas de papel crepom e colar dentro de um desenho pronto recortar e colar bandeirinhas de Festa Junina para enfeitar a sala. Assim, os trabalhos dirigidos diários já vinham com o desenho e as crianças apenas deviam colocar um pequeno detalhe, como pintar ou colar materiais diversos (algodão, palito de fósforo etc.); entretanto, quem determinava onde colar e até mesmo pingava a cola no desenho onde seria colado o material era a professora. Na atividade de desenho dirigido, o tema era sugerido e o desenho supervisionado e avaliado pela professora. Nessa prática prevalece o princípio de que a criança é incapaz de gerir sua independência, que é limitada, sem autonomia para aprender e se desenvolver.

Assim sendo, os trabalhos desenvolvidos em sala de aula não deram estímulo para que fossem desenvolvidas a criatividade e a autonomia das crianças. Não se pretende, com isso, negar a condição dos adultos na pré-escola como responsáveis pela tarefa de conduzir o processo educativo e organizar as práticas pedagógicas; todavia, conforme argumenta Martins Filho (2007), deve-se olhar para os relacionamentos das crianças considerando o que elas representam de alteridade.

Como já foi comentado no capítulo 5, a sala não estava organizada por áreas de interesse, havendo, entretanto, ênfase na exposição de material para alfabetizar e

livros ao alcance das crianças, que favoreciam e incentivavam a leitura. Os livros de histórias infantis disponíveis eram manuseados pelas crianças diariamente, no entanto faltavam livros com histórias e contos que falassem sobre o povo brasileiro, os personagens do folclore, a fauna, a flora, que poderiam contribuir para a inserção da educação infantil na cultura da sociedade brasileira.

Assim, não havia na sala cantos de interesse que pudessem ser explorados pelas crianças, como a música, por exemplo, pois havia falta de instrumentos (chocalho, triângulo, reco-reco, pandeiro etc.) que pudessem ser utilizados pelas crianças, o que pode configurar a desvalorização dessa atividade pelas professoras e/ou a direção da escola.

A configuração espacial e arquitetônica da escola proporcionava uma variedade de possibilidades de exploração do ambiente, que poderiam ser aproveitadas pelas professoras para enriquecer e dinamizar as atividades com as crianças, como: horta, quadra coberta, campo gramado e quadras para atividades esportivas. Esses espaços, entretanto, raramente eram usados para as atividades de rotina, sendo, porém, usados para as atividades de psicomotricidade que ocorriam semanalmente. Nesse sentido, Kishimoto (2000) considera que “restringir o aprendizado no interior das quatro paredes da escola, com processos homogêneos, diretivos, é desrespeitar a especificidade da criança pequena, que é autônoma, ativa e se beneficia com a heterogeneidade de situações” (p. 6).

A sala de aula era ampla e possuía quatro portas divisórias que dispensavam janelas, quando abertas, permitindo a entrada da luz solar; mas duas ficavam semiabertas a maior parte do tempo, e duas fechadas, para controlar o acesso ao jardim interno que era contíguo à sala.

Um ponto que considero relevante é que na escola não havia um horário diário reservado para o recreio numa área externa, em que as crianças pudessem correr, saltar, pular e brincar livremente, sem a orientação de um adulto. Portanto, as atividades ao ar livre estavam restritas à aula de psicomotricidade e as idas ao parque (*play ground*), que ocorriam uma vez por semana, no período da tarde. Os equipamentos existentes no parque eram escorregadores, gangorras e balanços, que as crianças menores precisavam de ajuda para utilizá-los e exigiam atenção constante das professoras e estagiárias, para não se machucarem. O parque estava em uma área

com areia e grama e os equipamentos tomavam todo o espaço, restringindo os movimentos das crianças e permitindo atividades apenas nesses equipamentos. A escola possuía amplas áreas gramadas, mas que raramente eram utilizadas pelas crianças.

Considero que o fato das crianças brincarem diariamente na sala de aula, depois das atividades dirigidas, possa contribuir para a visão de que não seja necessário um recreio, haja vista que esse tempo na escola está associado ao lazer, ao divertimento e à brincadeira. Além de ser usado para as brincadeiras, parte desse tempo do recreio é usado nas escolas para um lanche rápido, porém, no CAIC, o intervalo de aproximadamente três horas entre o desjejum e o almoço não possibilitava que houvesse um espaço de tempo para a inclusão de um lanche antes do almoço.

A maneira como a escola organiza seu espaço-tempo também cria espaços binários que acabam aprisionando as identidades de gênero das crianças. Uma escola em que as filas segregam meninas e meninos reproduz as diferenças de gênero existentes na sociedade. Os desenhos estereotipados, feitos pelos adultos, enchem o ambiente pré-escolar, estabelecendo, muitas vezes, a diferenciação entre o que é para menino e o que é para menina, com a predominância do uso da cor rosa para identificar os espaços e objetos de meninas. A escola, como instituição que transmite e reproduz valores e comportamentos considerados adequados, forma sujeitos masculinos e femininos, por meio de suas práticas sociais.

Diante da experiência, pude constatar, ainda, a necessidade de um trabalho de planejamento conjunto das professoras da manhã e da tarde, que poderia colaborar para que as práticas pedagógicas ocorressem de forma mais coordenada, para não haver sobreposição de atividades, como foi o caso de serem contadas duas histórias semelhantes no mesmo dia.

Embora os desenhos não tenham sido o foco inicial dessa pesquisa, impuseram-se como uma categoria indispensável à medida que ficaram evidentes os registros gráficos nos cadernos de campo da investigação. As produções gráficas indicaram que, embora haja uma gênese do desenho, cada criança evolui seguindo seu próprio ritmo, havendo muita diferença de formas gráficas, mesmo em crianças da mesma idade. Indicaram também que as crianças sofrem influência de seus pares e

apresentam um repertório com temas específicos de meninas e meninos, em que desenham o que sabem e não o que veem dos objetos.

Um ponto relevante a ser destacado é que, ao imitarem a escrita do adulto, as crianças adotaram uma grafia em forma de bolinhas alinhadas na horizontal e rabiscos em forma de espiral, também na horizontal; considero que esses tipos de grafias podem indicar uma variação na representação da escrita, para além da forma em dentes de serra amplamente apontada na literatura.

Diante dessas evidências, concluo que no processo da aquisição da escrita as crianças progridem em sua expressão gráfica, onde algumas, além de apresentarem rabiscos em forma de serra, apresentam variações com bolinhas alinhadas lado a lado na horizontal e rabiscos em forma de espiral, também na horizontal, sendo esta última manifestada por crianças que já entendem a diferença entre desenhar e escrever.

Considero que essas variações evidenciam o caminho que as crianças percorrem no aprendizado da escrita. Recorro aos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), sobre a Psicogênese da Língua Escrita, para melhor compreendê-los. De acordo com as autoras, na fase da escrita pré-silábica a criança não compreende a natureza do sistema alfabético, no qual a grafia representa sons. Nessa fase, a criança representa a escrita através de três hipóteses: Representação Icônica, Representação não Icônica e Letras Aleatórias. Na primeira hipótese, Representação Icônica, a criança expressa seu pensamento através de desenhos, não tendo a noção de escrita no sentido propriamente dito; para ela, escrever é a mesma coisa que desenhar. Na segunda hipótese, Representação não Icônica, a criança, além do desenho, expressa seu pensamento através de garatuja ou rabiscos; com isso ela inicia o conceito de escrita, mas ainda não reconhece as letras do alfabeto e seu valor sonoro. Na terceira hipótese, Letras Aleatórias, a criança já conhece algumas letras do alfabeto, mas as utiliza aleatoriamente, pois não faz nenhuma correspondência sonora entre a fala e a escrita; para escrever, na concepção da criança, é preciso muitas letras. Tomando essa perspectiva como parâmetro de análise, pode-se perceber claramente, nos registros gráficos, que as crianças do pré-1 B estavam desenvolvendo suas hipóteses da língua escrita e que os rabiscos (bolinhas e espiral na horizontal) também representavam essa escrita.

A exposição das crianças ao mundo da escrita desde que nascem e a leitura de livros na sala de aula promove nelas o desejo de aprender a escrever, entretanto, alguns estudos (cf. Formosinho, 2011) comprovam que o ambiente bem planejado pode favorecer esse aprendizado de forma autônoma, sem muita interferência das educadoras.

Enquanto desenha, a criança também entra no jogo simbólico, no faz de conta, fato que pude confirmar em diversas falas enquanto desenhavam, como, por exemplo, a fala de Lorrán ao desenhar no refeitório: *“um coração, agora virou um balão”* (Nota de campo, 12/05/11, ver capítulo capítulo 5 subitem 5.11). Dentre outras questões que emergem com base em minhas reflexões sobre as expressões gráficas, destaco a preocupação excessiva das crianças em representar a escrita; desse modo, o desenho deixava seu caráter lúdico para assumir um caráter de acesso ao mundo adulto. Entretanto, considero esse comportamento como um reflexo da ênfase que é dada ao processo de alfabetização na pré-escola. Assim como também considero que o ensino baseado em fornecer desenhos fotocopiados de livros - para as crianças completarem ou colorirem - e indicar temas para serem desenhados, tanto cria expectativa de resultado como inibe a expressão livre da criança. Confirmando Derdyk (2010), quando refere que “existe o suporte gráfico apontando o percurso de aquisição da linguagem gráfica, em cada criança, em cada circunstância” (p. 130). Entretanto, a autora considera que é necessário que exista espaço físico e emocional, como também uma constância no fazer, para que esta linguagem se consolide.

O repertório de desenhos, suas falas e narrativas que acompanharam as produções gráficas deixam uma forte mensagem, expressa não apenas por uma voz, mas um coro que grita pelo direito de poderem exprimir sua linguagem gráfica livremente.

Refletindo sobre o contributo que minha investigação traz para a Sociologia da Infância, considere alguns aspectos que passo a destacar. Embora o tema seja recorrente nas pesquisas da Sociologia da Infância, a brincadeira de faz de conta mostra-se rica em potencial científico e produção de conhecimento, havendo ainda lacunas na Sociologia da Infância a serem preenchidas. Diante disso, listarei os pontos que considero serem contribuições acadêmicas. *Primeiro*, a pesquisa confirma estudos anteriores quanto à construção das culturas de pares e da cultura lúdica. As

crianças nas suas relações entre pares constituem suas próprias culturas da infância, nas quais manifestam suas competências sociais, onde o brincar ocupa um espaço fundamental na constituição dessas culturas e no exercício da participação social.

Em *segundo* lugar, a pesquisa abordou alguns temas em relação ao brinquedo que foram pouco estudados por pesquisas anteriores, ao focar esse objeto com reflexões sobre os seguintes casos: as preferências das crianças de 3 e 4 anos por brinquedos ligados aos personagens de desenhos animados e filmes; brinquedos trazidos de casa para a escola como “novidade”; e brinquedos e a questão do gênero.

Em *terceiro* lugar, ao focar as rotinas e a organização do espaço-tempo, mostrou a necessidade de a escola dar maior autonomia às crianças para desenvolverem as atividades de modo geral e as representações gráficas, em particular, e proporcionar momentos diários para essas produções.

Contudo, as práticas educativas do pré-1 B voltadas para a alfabetização lançam luz sobre questões em que devemos refletir: a pré-escola deve ser uma escola? A pré-escola deve ser considerada uma antecipação do ciclo básico? Esse conflito pré-escola versus alfabetização permeia o diálogo entre pesquisadores brasileiros (Kramer, 2007; Kishimoto, 1998, 2000, 2001; Sá, 1979; Pinazza, 1989; Mason, 1989; Pereira, 1997; e Veillard, 1996, dentre outros), que discutem o tema e enfocam que a prática das atividades destinadas à aprendizagem da escrita e dos números é reforçada pela reivindicação de pais e professores.

Entretanto, considero que as práticas educativas, além de serem reflexo da cultura escolar e da forma escolar brasileira, em que consiste a percepção de que educar é “civilizar”, tornar-se o outro (Barbosa, 2007), envolvem também um sentimento generalizado entre os educadores da necessidade de preparação da criança na pré-escola para o sucesso escolar. Esse sentimento vem sendo reforçado por pesquisas nacionais e internacionais (Campos, 2011; Barnett, 1998; Boocock e Larner, 1998) que indicam que quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação às aquelas que ingressam somente aos sete anos, com mais chances de ter um bom aproveitamento no ensino fundamental e de concluir o ensino médio na idade adequada. No Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2003 mostra que as crianças com histórico de experiência na pré-escola obtiveram

maiores médias de proficiência em leitura: vinte pontos a mais nos resultados dos testes de leitura.

Em síntese, as pesquisas (Campos, 2011) indicam que a Educação infantil é responsável por desenvolver habilidades que serão fundamentais para o progresso escolar. Todavia, considero que essas pesquisas colaboram para que haja, por parte de alguns educadores, um entendimento equivocado de que as crianças devam começar o processo de alfabetização na pré-escola. Nesse sentido, a professora Maria Regina Maluf, especialista em alfabetização e pós-doutora em psicologia, citada em artigo digital da revista *Veja*, declarou que “a partir dos 4 anos, a criança já consegue aprender o nome das letras e a escrevê-las. É o momento de ouvir e contar histórias. Pode-se brincar, mas devem ser brincadeiras sempre direcionadas e com propósitos” (Maluf, 2013). Como se pode perceber, a professora dá ênfase à aprendizagem das letras, e o brincar é considerado com propósitos meramente educativos; infelizmente, esse pensamento tem se tornado cada vez mais comum entre os educadores brasileiros.

As recentes políticas públicas em relação à Educação Infantil adotadas no Brasil têm demonstrado um empenho, por parte dos governos, em incluir esse segmento da população na escola. Tem havido uma preocupação, desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, de 1996, para incluir a educação infantil no ensino obrigatório. Consolidando essa política, o governo federal publicou, em 05 de maio de 2013, a lei número 12.796, que altera a LDB de 1996 em seu artigo 6º, tornando “dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade”. A matrícula dessas crianças pequenas deve ser feita na pré-escola, e os Estados e Municípios têm até 2016 para garantir a oferta a todas as crianças a partir dessa idade. A nova lei é uma “atualização” da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, reunindo as emendas realizadas desde então. A Lei 12.796 estabelece que a educação básica deve ser obrigatória e garantida pelo estado brasileiro gratuitamente, dos 4 aos 17 anos, e dividida entre pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Estabelece, ainda, que o currículo da educação infantil deverá ter uma base nacional comum que respeite as diversidades culturais de cada região.

Essa nova lei vem ao encontro da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. Em decorrência às reformulações dessa lei, o Ministério da Educação elaborou e distribuiu às escolas publicações com orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade no Ensino Fundamental, agora de 9 anos. Essas publicações contêm o passo a passo que norteia o processo de inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental e orientações para o trabalho de gestores e professores. Nessas publicações também estão explicitados os objetivos da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, que são: a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; e c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. Desse modo, entende-se que um dos objetivos da proposta é permitir o contato mais cedo com o processo de alfabetização.

Nesse sentido, Leal, Albuquerque e Morais (2007) consideram que a medida é um avanço para a inclusão e o êxito das crianças pobres na escola:

A ampliação do ensino fundamental para nove anos representa um avanço importantíssimo na busca de inclusão e êxito das crianças das camadas populares em nossos sistemas escolares. Ao iniciarem o ensino fundamental um ano antes, aqueles estudantes passam a ter mais oportunidades para cedo começarem a se apropriar de uma série de conhecimentos, entre os quais tem um lugar especial o domínio da escrita alfabética e das práticas letradas de ler-compreender e produzir textos (p. 101).

Ao refletir sobre a questão do ensino fundamental no Brasil passar a ter nove anos de duração, Kramer (2007) defende que:

... os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e

que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes (p. 20).

A autora argumenta, ainda, que a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, “diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras” (p. 20). Nas escolas do Brasil respira-se essa atmosfera de adaptação às novas leis, com mudanças que influenciam e se refletem em todo contexto escolar, inclusive a pré-escola, pressionando indiretamente para que haja o início da alfabetização nessa etapa do ensino.

Entretanto, há um aspecto das pesquisas (Sylva et al., 2003, 2004) que deve ser considerado, pois constataram que a qualidade das pré-escolas está diretamente relacionada aos maiores progressos das crianças, com melhores resultados no desenvolvimento intelectual e sociocomportamental, e com efeitos persistentes nas avaliações realizadas aos 6 anos e após. Essa qualidade significava que as instituições contavam com pessoal qualificado, principalmente com professores treinados. Nesse contexto, Barbosa, M. (2007) salienta que “a qualidade se manifesta na condensação de um trabalho coletivo, participativo, democrático e de construção de sentido no confronto entre culturas. Ela é contextual, relacional, reflexiva, subjetiva, instável, ética, não sendo apenas uma definição técnica” (p. 19). A autora ainda argumenta que só haverá qualidade no ensino e na educação brasileira quando for possível discutir abertamente nas escolas as diferentes culturas que convivem nela, para “compreender suas lógicas, construindo significados compartilhados, isto é, instituindo novos processos culturais a partir das diferenças” (p. 19). Nesse sentido, concordo com Barbosa, M. (2007), quando refere que:

Para refletir sobre a escolarização das crianças brasileiras contemporâneas é preciso compreender as dimensões do ser criança e viver a infância neste momento histórico e neste país; conhecer as novas estruturas familiares e suas culturas que estão sendo cotidianamente vividas e praticadas pelas crianças, como também repensar a legitimidade dos conhecimentos escolares e dos modos convencionais de socialização da escola, numa sociedade onde a multiplicidade de socializações pressupõe o confronto e o entrelaçamento entre as culturas (p. 19).

Entendo que este estudo contribui ao revelar a ação social das crianças no contexto da pré-escola, em suas brincadeiras de faz de conta, nas relações entre pares e nas suas produções gráficas, ao produzirem suas culturas da infância. Esse conhecimento revelado deve ser utilizado para se pensar uma prática educativa, na educação infantil, que reconheça e inclua as crianças como atores sociais competentes, atuantes e capazes de conduzir suas relações e ações, que valorize suas experiências vivenciadas fora da escola e respeite seus direitos sociais de participação.

Entretanto, essa participação significa que além de reconhecer as crianças como agentes ativos, que interagem, influenciam e são influenciadas pelo contexto, se deva possibilitar que elas intervenham como coautoras na organização dos espaços-tempos da instituição escolar. Reconhecer, assim como Cohn (2006), que “as crianças não sabem menos, elas sabem outras coisas” (p. 8).

Finalmente, embora as políticas públicas de educação infantil adotadas no Brasil sejam consideradas marcos históricos (Kishimoto, 2001), por verem a criança de zero a seis anos como sujeito de direitos e proporem a igualdade de oportunidades para uma educação de qualidade, é preciso analisar, segundo ainda Kishimoto (2001), como tais políticas são transformadas em ações. Precisamos questionar: que tipo de práticas educativas vem sendo adotado na pré-escola? Considero que para que as propostas oficiais se concretizem é preciso que se desenvolva uma ação pedagógica voltada para os interesses e necessidades das crianças. É preciso que os educadores contextualizem o processo educativo, partindo da realidade de vida das crianças e valorizando os conhecimentos que elas já possuem ao chegar à pré-escola. É preciso, também, encontrar caminhos nos espaços-tempos da pré-escola que favoreçam a construção da autonomia, que as crianças possam se expressar por meio de suas várias linguagens e possam ter suas vozes ouvidas. É necessário favorecer as interações entre as crianças, suas brincadeiras de faz de conta, para que produzam sua cultura da infância na construção de suas culturas de pares, ao recriarem as relações da sociedade.

Referências Bibliográficas

A

Afonso, Almerinho Janela (1991). Relações de poder no cotidiano da escola e da sala de aula. In: *Cadernos de Ciências Sociais*, 10/11, pp. 133-155.

Alanen, Leena (1992). *Modern Childhood? Exploring the 'Child Question' in Sociology*. Research Report n°. 50. Finland: University of Jyväskylä.

Alderson, Priscilla (1995). *Listening to children: children, ethics, and social research*. Essex: Barnardos.

Alderson, Priscilla (2000). Children as researchers: the effects of participation rights on research methodology. In: A. James and Pia Christensen (eds.). *Research with children: perspectives and practices*. London: Falmer Press. pp. 241-257.

Alderson, Priscilla (2003). *Direitos e Ritos Institucionais: um Século de Infância*. Baseado na Lição Professorial Inaugural, apresentada no Instituto de Educação, Universidade de Londres, em 4 de Junho de 2003. Tradução e revisão científica de Natália Fernandes Soares, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança (polic.).

Alderson, Priscilla (2005). Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa. In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, pp. 419- 442, Maio/Ago.

Almqvist, B. (1994). *Approaching the culture of toys in Swedish Child Care*. A literature survey and a toy inventory. Uppsala: Uppsala University.

Amâncio, Lígia (2010). *Masculino e Feminino. A construção social da diferença*, Porto: Afrontamento.

Amazarray, M. R., Machado, P. S., Oliveira, V. Z. & Gomes, W. B. (1998). A experiência de assumir a gestação na adolescência: um estudo fenomenológico. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 11(3), pp. 431-440.

Andrade, Rosane de (2002). *Fotografia e antropologia: olhares fora-dentro*. São Paulo: Estação Liberdade; EDUC.

Apple, Michael (1994). *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Apple, Michael (1988). *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense.

Aquino, Maria Leão de (2011). Orientação curricular para a educação infantil: Referencial Curricular Nacional. In: Vasconcellos, Vera Maria Ramos (Org.). *Educação da infância: história e política*. Niterói, RJ: Editora UFF.

Arendt, Hannah (1987). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

Ariès, Philippe (1982). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Arriagada, Irma (1997). *Políticas sociales, familia y trabajo em la América Latina de fin de siglo. IV Conferência Iberoamericana sobre Família: Família, Trabajo y Calidad de Vida*. Cartagena de Indias, Colombia, septiembre.

Arroyo, Miguel G. (1995). O significado da infância: a criança. *Revista do Professor de Educação Infantil*, Brasília, n. 28, pp. 17-21.

Azevedo, Tania Maria Cordeiro de (2003). *Brinquedos e gênero na educação infantil – um estudo do tipo etnográfico no Estado do Rio de Janeiro*. Tese de doutorado, área de psicologia e educação, São Paulo.

B

Barbosa, Carla Alexandra de Vasconcelos Balsemão (2007). *Dos Corpos Nascidos aos Sexos Construídos: As Representações de Gênero das Crianças em Jardins-de-infância*. Tese de Mestrado em Sociologia da Infância. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

Barbosa, Maria Carmen Silveira (2000a). Fragmentos sobre a rotinização da infância. *Revista Educação & Sociedade*, v. 25, n. 1, pp. 93-114.

Barbosa, Maria Carmen Silveira (2000b). *Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil*. Campinas, SP: Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

Barbosa, Maria Carmen Silveira (2006). *Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Barbosa, Maria Carmen Silveira (2007). *Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas*. Educ. Soc. [online], vol. 28, n. 100, pp. 1059-1083.

Barnett, W. S., Boocock, S. S. (orgs.) (1998). *Early care and education for children in poverty*. Program, and long-term results. Nova Iorque: State University of New York Press.

Bastide, Roger (2004). Nota explicativa. In: Fernandes, Florestan. *Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo*. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Becker, Howard (1974). «Photography and Sociology», *Studies in the Anthropology of Visual Communication*, 1, pp. 3-26.

Becker, Howard (1995). «Visual sociology, documentary, photography and photojournalism: It's (almost) all a matter of context». *Visual Sociology*, 10 (1), pp. 5-14.

Belloni, Maria Luiza (2007). Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, pp. 57-82, jan./jun.

Belotti, Elena G. (1985). *Educar para a submissão. O descondicionamento da mulher*. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes.

Belotti, Elena Gianini (1975). *Educar para a submissão*. Petrópolis: Vozes.

Benjamin, Walter (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus.

Benjamin, Walter. (1989). *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense.

Benjamin, Walter (2002). *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense.

Berger, John (2001) Em entrevista a Paul Willis, *The Authentic Image (1979-80): an interview with John Berger and Jean Mohr*, In: Manuel Alvarado, Edward Buscombe, Edward Collins (eds.), *"Representation & photography: a screen education reader"*, Houndmills, Palgrave, p. 173.

Bilac, Elisabete D. (2007). *Famílias Brasileiras: a vida reiventada*. Seção Debate Acadêmico. Portal UNESP. Disponível em: <http://www.unesp.br/aci/debate/vida.php>.

Bogdan, R., Biklen, S. (1997) – *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto editora.

Bomtempo, Edda (2011). A brincadeira de faz de conta: lugar de simbolismo, da representação, do imaginário. In: Kishimoto, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez. pp. 63-77.

Boocock, S. S., Larner, M. (1998). Long term outcomes in other nations. In: Barnett, W. S. & Boocock, S. S. (orgs.). *Early care and education for children in poverty. Program and long-term results*. Nova Iorque: State University of New York Press, pp. 45-76.

Borba, Angela M. (2005). *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ.

Borba, Angela M. (2007). A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. In: *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*. Ministério da Educação – Coordenação-Geral de Educação Infantil – DPE/SEB. Novembro.

Borba, Angela M. (2008). As culturas de infância no contexto da educação infantil. In: Vasconcellos Tania de (Org.) *Reflexões sobre infância e cultura*. 1ª ed. Niterói: Eduff.

Brasil (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Brasil, MEC/Saeb (2003). *O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*.

Brasil, MEC/SEB/DPE/COEF (2004). *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais*. Brasília, julho.

Brasil. MEC/SEB (2009). *Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo A Passo do Processo de Implantação*. Brasília.

Brougère, Gilles (1993). *Jeu et education. Le jeu dans la pédagogie préscolaire dequís le romantisme*. Thèse pour le Doctorat d'Etat ès Lettres et Sciences Humaines. Paris: Université Paris V, V. I e II.

Brougère, Gilles (1995). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.

Brougère, Gilles (1998). A criança e a cultura lúdica. In: Kyshimoto, Tizuko Morchida (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.

Brougère, Gilles (2001). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 5ª ed.

Brougère, Gilles (2004). *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez.

Buckingham, D. (1993). *Children Talking Television: The Making of Television Literacy*, Londres: The Falmer Press.

Bujes, Maria Isabel Edelweiss (2000). Criança e Brinquedo: feitos um para o outro? In: Costa, Mariza Vorraber. *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: UFRGS.

C

Caillois, Roger (1990). *Os Jogos e os Homens: A máscara e a vertigem*. Lisboa: Edições Cotovia, Lda.

Campos, M. M., Bhering, E. B., Esposito, Y., Gimenes N., Abuchaim, B., Valle, R. & Unbehaum, S. (2011). *A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. pp. 15-33, jan./abr.

Caria, Telmo (1999), «A reflexividade e a objectivação do olhar sociológico na investigação etnográfica», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 55, 5-36.

Casa-Nova, Maria José (2009). *Etnografia e produção de conhecimento. Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Lisboa: ACIDI, PL.

Cavaliere, Ana Maria (2009). Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: *Educação integral e tempo integral*. Maurício, Lúcia Velloso (Org.). Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, pp. 1-165, abr.

Cechin, Andréia Forgiarini (1997). *O cotidiano de uma escola de educação infantil e a construção de identidade de gênero das crianças*. Dissertação de mestrado, Porto Alegre, PUCRGs.

Cechin, Michelle Brugnera e Cruz, Thaise da Silva (2012). A boneca Barbie na cultura lúdica: brinquedo, infância e subjetivação. *Revista Eletrônica "Zero -a - Seis"* v. 1, n. 26 Periodicidade Semestral - Julho de 2012 a Dezembro de 2012. Acesso em 13/11/12.

Cetelem BGN - IPSOS (2011). www.cetelem.com.br/portal/Sobre_Cetelem/Observador.

Cetelem BGN - IPSOS (2012). www.cetelem.com.br/portal/Sobre_Cetelem/Observador.

Christensen, Pia & James, Allison (orgs) (2005). *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas*. Escola Superior de Educação de Paula. Porto.

Christensen, Pia (2011). “*Novos desafios para a etnografia nos quotidianos das crianças*”. Ciclo de Conferências Doutorais em Estudos da Criança. 2011/2012. IEC. Tradução: Natália Fernandes Soares. Braga/Portugal. (polic.).

Christie, James F. (1991). Programme de jeux pour les structures prescolaires et les cours primaires (2^{ème} partie). *L' éducation par le jeu et l'environnement*, n. 44, pp. 3-6.

Clarke, Lynda e Joshi, Heather (2003). 'Children's Changing Families and Family Resources', in: A. M. Jensen and L. McKee (eds.) *Children and the changing family: between transformation and negotiation*, London: Routledge Palmer, pp. 15-26.

Clarke, Lynda e Roberts, Ceridwen (2004). The meaning of grandparenthood and its contribution to the quality of life of older people. In: Walker, Alan; Hennessy Catherine Hagan (eds.). *Growing older – quality of life in old age*. NY: Open University.

Clifford, James (2005). Sobre a Autoridade Etnográfica. In: Manuela Ribeiro Sanches. *Deslocalizar a “Europa”, Arte, Literatura e História na Pós-Colonialidade*. Lisboa: Edições Cotovia, Ltda.

Cohn, Clarice (2006). "O desenho da criança e o antropólogo: reflexões a partir das crianças Mebengokré-Xikrin", texto apresentado no GT 41: "Por uma antropologia da infância", na 25ª *Reunião Brasileira de Antropologia*, Goiânia. (polic.).

Colaço, Maria Rosa (1984). *A criança e a vida: Colectânea de textos infantis*. Editora Publ. Europa-América.

Coley, R. L. & Chase-Lansdale, P. L. (1998). Adolescent pregnancy and parenthood: recent evidence and future directions. *American Psychologist*, 53(2), 152-166.

Colonna, Elena (2012). “*Eu é que fico com a minha irmã*” *Vida quotidiana das crianças na periferia de Maputo*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Especialidade em Sociologia da Infância. Braga: Portugal.

Corsaro, William A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks. Pine Forge Press.

Corsaro, William A. (2005). “Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas”. In: *Educação & Sociedade*, vol. 26, 91: 443-464. Campinas: CEDES.

Corsaro, William A. (2011). *Sociologia da Infância*. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Corsino, Patrícia (2008). Pensando a infância e o direito de brincar. In: *Salto para o futuro. Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas*. Ano XVIII, boletim 07 – Maio, 2ª edição.

Costa, António Firmino (1987). “A Pesquisa de Terreno em Sociologia” in Silva, A. S. e Pinto J. M. (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento.

Costa, Carolina de Souza (2004). *Uniãos informais no Brasil em 2000. Uma análise sob a ótica da mulher*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais.

Costa, M. F. V. (2003). Jogo simbólico, discurso e escola; uma leitura dialógica do lúdico. *Reunião Anual da ANPED*. Vol. 26.

Coutrim, Rosa M. da E., Boroto, Ivonicéia G., Vieira, Livia C., Maia, Iara de O. (2006). *Apontamentos a respeito do papel dos avós no cotidiano familiar das crianças do ensino fundamental*. Ouro Preto, Minas Gerais: Universidade Federal de Ouro Preto. Press.

D

Del Priore, Mary (2000). *Corpo a corpo com a mulher: pequena história do corpo feminino no Brasil*. São Paulo: Ed. SENEC São Paulo.

Delamont, Sara (1985). *Os papéis sexuais e a escola*. Lisboa: Livros Horizonte.

Delgado, Ana Cristina Coll, Müller, Fernanda (2005). Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, pp. 351-360, Maio/Ago. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Delgado, Ana Cristina Coll; Pereira, Rachel Freitas (2010). São Cosme e Damião, carnaval e semana da criança: olhares e vozes das crianças em registros fotográficos. In: *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, pp. 29-64, jul./dez. online. unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1511 acesso em 28.06.2012.

Dellmann-Jenkins, Marry, Blanemeyer, Mareen, Olesh, Marry (2002). Adults in expander grandparents roles: considerations for practice, policy, and research. *Educational Gerontology*, v. 28, pp. 219-235.

Derdyk, Edith (2010). *Formas de pensar o desenho – desenvolvimento do grafismo infantil*. Porto Alegre, RS: Zouk.

Dornelles, Leni Vieira (2003). *O brinquedo e a Produção do Sujeito Infantil*. Centro de Documentação e Informação sobre a Criança. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. (polic.).

E

Eckerman, C. O. & Peterman, K. (2001). Peers and infant social communicative development. In G. Bremner & A. Fogel (Eds.). *Blackwel Handbook of Infant Development* (pp. 326-350). Malden, MA: Black – well Publishers.

Emond, Ruth (2005). “Ethnographic Research Methods with Children and Young People”. In Sheila Greene & Diane Hogan (eds.). *Researching Children’s Experience. Approaches and Methods*. London: Sage Publications.

Evaldsson, Ann-Carita (2009). "Play and Games". In Qvortrup, J., Corsaro, W. Moria, M. S. (orgs.) *Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke. Palgrave Macmillan.

F

Faber, R. A., Martin, C. L., Hanish, L. D. (2003). Young children's play qualities in same – other-, and mixed-sex peer groups. *Child Development*, v. 74, n.3, pp. 921-932. May/June.

Falkström, M. (2003). Action man doesn't have a wife. I haven't seen it on telly anyway: 6-8 years old about their toys from a gender perspective. In: Nelson, A., Berg, L., Svensson, K. *Toys as communication*. EUA: Sitrec, pp. 263-274.

Faria, Ana Lúcia G. e Palhares, Marina S. (2003). *Educação Infantil pós-LDB*. 4. Campinas: Autores Associados.

Feilitzen, Cecilia Von & Bucht, Catharina (2002). *Perspectivas sobre a criança e a mídia*. Tradução de Patrícia de Queiroz Carvalho – Brasília: UNESCO, SEDH/Ministério da Justiça, 316 p.

Fein, G. (1981). Pretend play: An integrative review. *Child Development*. 52, pp. 1095-1118.

Felipe, Jane (1999). Construindo identidades sexuais na Educação Infantil. Porto Alegre: *Páteo*, n. 7, pp. 56-58, nov. 98/jan. 99.

Felipe, Jane e Guizzo, Bianca S. (2003). Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. *Pro-Posições*, v. 14, n. 13 (42) – set./dez. pp. 119-130.

Fernandes, Florestan (2004). *Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda (1986). *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Ferreira, Manuela (2000). *Salvar os corpos, forjar a razão: contribuição para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal 1880-1940*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ferreira, Manuela (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, Manuela (2004). Do "avesso" do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no Jardim-de-Infância. In: Sarmento, Manuel J., Cerisara, A. B. (orgs.).

Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA. pp. 55-104.

Ferreira, Manuela e Sarmento, Manuel Jacinto (2008). Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Pesquisa*. Universidade Federal de São Carlos, vol. 2, nº 2.

Ferreira, Manuela (2010). “Ela é nossa Prisoneira!” Questões Teóricas, Epistemológicas e Ético-Metodológicas a Propósito dos Processos de Obtenção da Permissão das Crianças Pequenas numa Pesquisa Etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, pp. 151-182, jul./dez.

Ferreira, Manuela (2012). "Sapatos com salto..." - questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas na pesquisa com crianças". *Ciclo de Conferências Doutorais em Estudos da Criança. 2011/2012*. IEC. Braga, Portugal. (polic.)

Ferreiro, Emilia, Teberosk, Ana (1985). *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Finco, Daniela (2003). Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-Posições*. Campinas: Unicamp, v. 14, n. 3 (42) set/dez.

Finco, Daniela (2004). *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem mulher com mulher - relações de gênero nas brincadeiras numa pré-escola de Campinas*. Dissertação de mestrado, FE-Unicamp.

Finco, Daniela (2007). A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: Faria, Ana Lúcia G. de. *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo, Cortez.

Flick, Uwe (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: MAP – Manuel A. Pacheco, Lda.

Fonseca, Marília Massard (2010). *Resgate da História de Implantação do CAIC Paulo Dacorso Filho na UFRRJ e a Perspectiva de sua Transformação em um Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação Agroecológica*. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ.

Formosinho, Júlia Oliveira (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia em participação*. Porto: Editora Porto.

Forquin, Jean-Claude (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Francis, B. (1997). Power Plays: children's constructions of gender and power in role plays. *Gender and Education*. V. 9, n. 2, June, pp. 179-192.

Freire, Paulo (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água.

G

Garvey, C., Kramer, T. (1989). The language of social pretend play. *Developmental Review*, 9, pp. 364-382.

Geertz, Clifford (1973). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura, in *Interpretación de las culturas*. Barcelons: Gedisa Editorial, pp. 19-41.

Giddens, Anthony (1991). *Modernity and self identify*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Giddens, Anthony (1992). *The Transformation of Intimacy*. Cambridge: Polit Press.

Giddens, Anthony (2005). *Sociologia*. Porto Alegre: ARTMED.

Gobbi, Márcia (1997). *Lápis vermelho é de mulherzinha - relações de gênero, desenho infantil e pré-escola*. Dissertação de mestrado, FE-Unicamp.

Gobbi, Márcia (2012). Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. *Educar em Revista*. Curitiba, PR: n. 43, pp. 135-147, jan./mar. Editora UFPR.

Gonzaga, Ana Maria, Cruz, Orlanda Maria (2000). A percepção dos avós acerca das suas relações intergeracionais. *Infância e educação: investigação e práticas*, n.º 1, pp. 107-123.

Graue, M. E. e Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

H

Harper, Sarah (2006). Papéis dos avós nas famílias multigeracionais dos nossos dias. *Povos e culturas: Os avós como educadores*, n.º 10. Lisboa: CEPCEP.

Henriot, Jacques (1989). *Sous couleur de jouer-la métaphore ludique*. Paris: José Corti.

Horn, Maria da Graça Souza (2005). O Papel do Espaço na Formação e na Transformação do Educador Infantil. *Revista Criança do professor de educação infantil*. V. 38, Janeiro. MEC.

Huizinga, Johan (1980). *Homo Ludens*. São Paulo: Editora Perspectiva.

I

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2009). Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, *Pesquisa Mensal de Emprego*. www.ibge.gov.br.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010). Censo Demográfico. *Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010). *PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. www.ibge.gov.br.

J

Jackson, S. and Gee, S. (2005). “Look Janet”, “No you look John”; constructions of gender in early school reader illustrations across 50 years. *Gender and Education*. v. 17, n. 2, pp. 115-128, May.

James, Allison & Prout, Alan (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press.

James, Allison & Prout, Alan (1997). *Constructing and reconstructing childhood, contemporary issues in the study of childhood*, London: Falmer Press.

James, Allison; Jenks, Chris & Prout, Alan (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

James, Allison & Christensen, Pia (2000). *Research with children – perspectives and practices*, London: Falmer Press.

Joly, Martine (1994). *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa: Edições 70.

Joly, Martine (2003). *A Imagem e sua Interpretação*. Lisboa: Edições 70.

Jones, A. (1997). Teaching post-structuralist feminist theory in education: student resistances. *Gender and Education*. v. 9, n. 3, pp. 261-270, September.

Jorgensen, S. R. (1993). Adolescent pregnancy and parenting. In Gullotta, T. P., Adams, G. R. & Montmayor, R. (Orgs.), *Adolescent sexuality*, p. 103-140. Newbury Park: Sage.

K

Kellog, Rhoda (1969). *Analising children's art*. Califórnia: Mayfield Publishing.

Kishimoto, Tizuko Morchida (2000). *Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógico*.
www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0722t.PDF.

Kishimoto, Tizuko Morchida (2001). A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo: supl. 4, p. 7-14.

Kishimoto, Tizuko Morchida e Ono, Andréia Tiemi (2008). Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *Pro-Posições*, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. www.Scielo.br.

Kolb, B. (2008). Involving, sharing, analyzing. Potential of the participatory photo interview. *Forum Qualitative Sozial forschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9 (3).

Kramer, Sonia (2002). Autoria e Autorização: Questões Éticas Na Pesquisa Com Crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, pp. 41-59, julho/ 2002.

Kramer, Sonia (2007). A Infância e sua Singularidade. In Brasil. Ministério da Educação, *Ensino fundamental de nove anos; orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. Brasília, DF. pp. 19-21.

Kuhlmann, Moysés Jr. (2000). Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago. Fundação Carlos Chagas, São Paulo.

L

Ladd, G., Profilet, S., & Hart, C. (1992). Parent's management of children's peer relations: Facilitating and supervising children's activities in the peer culture. In R. Parke & D. Ladd (Eds.), *Family-peer relationships: Modes of linkage* (pp. 215-254). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Leal, T. F., Albuquerque, E. B. C. de, Moraes, A. G. de (2007). Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In Brasil. Ministério da Educação, *Ensino fundamental de nove anos; orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. Brasília, DF.

Leitão, Ema Sofia (2008). *Desenhos animados. Discursos sobre ser criança*. Lisboa: Edições 70, Ltda.

Lévi-Strauss, Claude (1981). *A via da máscara*. Lisboa: Editora Presença.

Lima, Elvira Souza (2007). Currículo e Desenvolvimento Humano. A escola como espaço de formação e humanização das novas gerações. In: *Salto para o Futuro. Indagações sobre o currículo do Ensino Fundamental*. Salto para o Futuro/TV. Escola/SEED/MEC. Boletim 17, setembro.

Lima, Priscila Augusta (1998). *Significando o brincar: contribuições para uma reflexão junto aos portadores de necessidades especiais*.

<http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/significandobrinhar.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2013.

Lopes, Ana Elisabete (1998). Foto-grafias: as artes plásticas no contexto da escola especial. In: Kramer, Sônia & Leite, Maria Isabel (Orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas, São Paulo: Papirus, pp. 75-107.

Lopes, Jader Janer Moreira (2008). Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. *Contexto & Educação*. Editora Unijuí, Ano 23, nº 79, Jan./Jun.

Louro, Guacira Lopes (1997). *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Editora Vozes.

Luke, Cármen (1999). “La infancia y la maternidad y paternidade en la cultura infantil y en las revistas de cuidados infantiles” in Cármen Luke (Ed.), *Feminismos e Pedagogia en la vida cotidiana*, pp. 160-178, Madrid: Ediciones Morata.

M

Maluf, Maria R. (2013). Em entrevista a Leticia Maggi. *Lei da pré-escola é avanço. E tirá-la do papel, um desafio*. Artigo Digital - Veja Online Educação - 14/04/2013. <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/lei-da-pre-escola-e-avanco-e-tira-la-do-papel-um-desafio> - acesso em 08/05/13.

Marson, Fernando (1989). *Da pré-escola à alfabetização. Caminhos e descaminhos*. Tese (Livre-docência). São Paulo: Faculdade de Educação.

Martins Filho, Altino José (2007). Processos de socialização entre adultos e crianças e entre as próprias crianças no interior da creche. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n. 1, pp. 253-262, Jan/Jun.

Maurício, Lúcia Velloso (2009). Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. In Maurício, Lúcia Velloso (org.). *Educação integral e tempo integral*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, pp. 1-165, abr.

Mayall, B. (2009). Generational Relations at Family Level. In: Qvortrup J, Corsaro WA, Honig MS (eds.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke, England: MacMillan. pp. 175-187.

McCune-Nicolich, L. & Fenson, L. (1984). Methodological issues in studying early pretend play. In T. D. Yawkey and A. D. Pellegrine (eds.), *Child's play*. Hillsdale, N. J: Erlbaum. pp. 81-104.

Mead, G. H. (1972). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós.

Mello, J. L. (2005). *Transições para a vida adulta: os jovens da região metropolitana do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Demografia e Estudos Populacionais) – Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro.

Messner, Michael A. (2000). Barbie Girls versus Sea Monsters: Children Constructing Gender. *Gender and Society*, Vol. 14, No. 6 (Dec., 2000), pp. 765-784
Published by: Sage Publications, Inc. Stable URL:
<http://www.jstor.org/stable/190373>, acesso em 23/03/2013.

Micarello, Hilda (2010). Entre o choro e o silêncio: a produção de saberes da creche. In: Léa Stahlschmidt Pinto Silva, Jader Jane Moreira Lopes (Orgs.). *Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias*. Rio de Janeiro: Editora da UFF.

Morais, M. L. S. & Carvalho, A. M. A. (1994). Faz-de-conta: temas, papéis e regras na brincadeira de crianças de quatro anos. *Boletim de Psicologia*, 44, pp. 21-30.

Mullender, A., G. Hague, V. M. Imam, L. Kelly, E. Maios, L. Regan (2003). "Could Have Helped But They Didn't: The Formal and Informal Support Systems Experienced by Children Living with Domestic Violence", In C. Hallett and A. Prout (eds.) *Hearing the Voices of Children; Social Policy for a New Century*, London: Routledge Falmer. pp. 139-157.

N

Negrine, Airton (1994). *A aprendizagem e desenvolvimento infantil: Simbolismo e Jogo*. Porto Alegre: Prodil. pp. 29-53.

Nóvoa, Antonio (1992). Para uma análise das instituições escolares. In: Nóvoa, Antonio (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda. pp. 13-42.

O

Olivares, Rosa (2003). Os limites da fotografia: cartografias da fotografia contemporânea. in Humberto Von Ameluxen et Al. *"Além dos limites: a fotografia contemporânea" (Ciclo de conferência)*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia/Centro Galego de Arte Contemporanea. p. 49.

Oliveira, Paulo de Salles (1989). *O que é brinquedo*. São Paulo: Brasiliense.

Oliveira, Paulo de Salles (1999). *Vidas compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana*. São Paulo: Hucitec, Fapesp.

O’Kane, Claire (2005). O Desenvolvimento de Técnicas Participativas: Facilitando os Pontos de Vista das Crianças acerca de Decisões que as Afectam. In: Christensen , Pia e Allison James (orgs.). *Investigação com Crianças: Perspectivas e Práticas*. Porto: Edições ESEPF.

Orenstein, Peggy (2011). *Cinderella ate my daughter: dispatches from the lines of the new girlie-girl*. New York, NY: Harper Collins Publishers.

P

Pais, José Machado (2006). *Nos Rastros da Solidão. Deambulações Sociológicas*. Porto: Âmbar.

Pedrosa, M. I. e Aguiar, Maria Cecília A. de (2006). Ontogênese e práticas educativas na Educação Infantil. In: Maria Tereza Coelho de Souza (org.). *Razão e emoção: diálogo em construção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Pellegrini, A. D. & Boyd, Brenda (2002). O Papel do Jogo no Desenvolvimento da Criança e na Educação de Infância: Questões de Definição e Função, In Spodek, B. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: F. C. Gulbenkian.

Peralta, M. Victoria (2011). A vigência de Froebel. In *Revista digital da Associação de Professores Rosa Sensat Abril*. infância latino american. N ° 1.

Pereira, Maria da Paz (1997). *A influência da pré-escola na aprendizagem da leitura e da escrita e sua relação com algumas variáveis psicomotoras em crianças de 1^{as}. séries e de 1º grau*. São Paulo. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da USP.

Pereira, Rita M. R. e Souza, Solange J. e (2002). *O uso da imagem na pesquisa em educação: desafios contemporâneos*. www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1601t.

Pereira, R. M. B. e Santos, N. O. (2008). A melhor novela da minha vida. As crianças e a telenovela Rebelde. In: Oswald, M. L. & Ribes, R. (orgs.). *Infância e Juventude -Narrativas contemporâneas*. Rio de Janeiro: Faperj.

Pereira, Sara (2003). *Investigação sobre crianças e televisão: a vertente da recepção e a vertente da programação*. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Perrenoud, Philippe (1995). *O ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Piaget, Jean (1978). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.

Picaço, Mônica Bezerra de Menezes (2008). In: Vasconcellos, T. de (org.). *Reflexões sobre infância e cultura*. 1ª Ed., Niterói, RJ: EdUFF, 212 p.

Pinazza, Mônica Appezzato (1989). *Recursos didáticos na pré-escola: um estudo baseado em depoimento de professores*. São Paulo. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da USP.

Pinto, Manuel (2000). *A Televisão no Quotidiano das Crianças*. Braga: Edições Afrontamento.

Pinto, Manuel (2001). A televisão, a vida quotidiana e o direito de participação das crianças na escola e na comunidade. *Revista Iberoamericana de Educación* - Número 26. Maio - Agosto. Acesso em 13/11/12.

Pires, Maria de Fátima Ferrão (2010). *Presença e papel dos avós: estudo de caso*. Tese Doutorado, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.

Porto, Cristina Laclete (2008). Proposta Pedagógica. In: *Salto para o futuro. Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas*. Ano XVIII, boletim 07 – Maio, 2ª edição

Prado, Danda (1986). *O que é família*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense.

Q

Qvortrup, Jens (1994). Childhood matters: an introduction, in Qvortrup, J. et al. (eds.) *Childhood matters: social theory, practice and politics*, Aldershot: Avebury. pp. 1-24.

Qvortrup, Jens (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, nº 2, maio/ ago. pp. 631-643.

Qvortrup, Jens (2011). A volta do papel das crianças no contrato geracional (Tradução: Maria Letícia Nascimento). *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, nº. 47, pp. 223-331.

R

Rayou, Patrick (1999). *La grande école. Approche sociologique des competences enfantines*, Paris, PUF, pp. 69-134.

Ribeiro, Marilda Pierro de Oliveira (2005). *Jogando e Aprendendo a Jogar: funcionamento cognitivo de crianças com história de insucesso escolar*. São Paulo: EDUC, Fapesp.

Rodriguez, M. C., Peña, J. V., Fernandez, C. M. (2006). Gender discourse about an ethic of care: nursery schoolteacher's perspectives. *Gender and Education*. v. 18, n. 2, pp. 98-183, March.

Rosemberg, Fulvia (2001). Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, vol. 27, nº 1, FE-USP, pp. 47-68.

Ross, N., Hill, M., Sweeting, H. and Cunningham-Burley, S. (2005). *Grandparents and Teen Grandchildren: Exploring Intergenerational Relationships*. End-of-Project Report to ESRC. London: ESRC.

Royo, Maria Teresa Bazo (2000). Sociedad y vejez: la familia y el trabajo. Fernández - Ballesteros, Rocío (dir.). *Gerontología social*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Rubin, K., Fein, G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development*, Vol. IV, pp. 693-774. Nova Iorque: Wiley.

S

Sager, F., Sperb, T. M. (1998). O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 11, n. 2, pp. 309-326, Porto Alegre.

Sá, Maria Iracema de (1979). *A educação pré-escolar e o rendimento de crianças nas séries iniciais da escola de primeiro grau*. Tese (Doutorado). São Paulo: Instituto de Psicologia da USP.

Santos, Boaventura de Sousa (1988). «Uma cartografia simbólica das representações sociais: O caso do Direito», *Crítica das Ciências Sociais*, 24, pp. 139-172.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12, nº 21, pp. 51-69. Pelotas, RS: Faculdade de Educação da Universidade de Pelotas.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2004). “As Culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade”, in M. J. Sarmiento, e A. B. Cerisara, (Coords.), *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*. Porto: Asa. pp. 9-34.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2005a). Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, pp. 361-378, Maio/Ago.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2005b). Crianças: educação, culturas e cidadania activa. In: *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação*. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, V. 23.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2011). Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produtoras simbólicas in: *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Altino José Filho & Patricia Dias Prado (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2012). A reinvenção do ofício da criança. In: *Infância, Crianças, Internet: desafios na era digital*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Schaie, Klaus Warner (2002). *Adult development and aging*. NJ: Prentice Hall.

Siebert, Raquel Stela de Sá (1995). As relações de saber-poder sobre o corpo. In: Romero, Elaine (org.). *Corpo Mulher e Sociedade*. Campinas, SP: Papyrus, 1995, pp. 15-42.

Silva, Alberto Nídio (2010). *Jogos, brinquedos e brincadeiras – Trajectos intergeracionais*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Área de Especialização em Sociologia da Infância. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Silva, Pedro (2003). *Etnografia e educação, reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*. Porto: Profedições.

Sirota, Regine (1997). Anniversaire familial, anniversaire copinal, anniversaire scolaire. In: Hardy, M., Bouchard, Y., Fortier, G. (Dir.). *L'école et les changements sociaux: défi à la sociologie*. Montréal: Logiques.

Sirota, Regine (1999). As Civilizações da Infância Contemporânea. O Aniversário ou a Descodificação de uma Configuração. *Revista Fórum Sociológico*. CESNOVA-GT Mundos Sociais, Trajectórias e Mobilidades. FCSH. UNL.

Smith P. K. & Pellegrini A. (2013). Aprender por meio da brincadeira. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV (eds.). *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [on-line]*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development e Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development: pp. 1-7. Disponível em: <http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/Smith-PellegriniPRT xp1.pdf>. Consultado em 10/04/11.

Smith, P. & Vollstedt, R. (1985). On defining play: An empirical study of the relationship between play and various play criteria. *Child Development*, 56, pp. 1042-1050.

Smith, P. K. (1988). Children's play and its role in early development: a re-evaluation of the "play ethos". In: A. D. Pellegrini (Ed.), *Psychological bases for early education* (pp. 207-226). Chichester: Wiley.

Soares, Natália Fernandes (2006). A investigação participativa no grupo da infância. *Currículo sem fronteiras*, 6 (1), pp. 25-40.

Sontag, Susan (2004). *Sobre Fotografia*. São Paulo: Cia das Letras.

Souza, Solange Jobin e. (2003). *Infância e Linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 7. ed., Campinas, SP: Papirus.

Sutton-Smith, B. (1986). The spirit of play. Fein, G., Rivkin, M. (Org.). *Review of research*, v.4, pp. 3-15.

Sylva, K. (2003). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) project: findings from the pre-school period*. London: Institute of Education, University of London, oct. (Research Brief nº. RBX15-03) Disponível em: www.ioe.ac.uk/school/ecpe/eppe/. Acesso em 22 nov. 2010.

Sylva, K. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) project: findings from pre-school to end of key stage 1*. Londres: Institute of Education, University of London, nov. (Sure Start, Evidence & Research). Disponível em: www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/. Acesso em 22 nov. 2010.

T

Tomás, Catarina Almeida (2006). *Há muitos mundos no mundo... Direitos da Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças - diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. Tese (Doutorado) Universidade do Minho, Estudos da Criança, área de conhecimento de Sociologia da Infância.

Thomson, Pat (2008). Children and Young people. in: Pat Thomson (ed.). *Doing Visual Research with children and young People*. London, New York: Routledge.

Trevisan, Gabriela de Pina (2006). *A amizade é a melhor coisa do mundo apesar do amor*. Afectos e amores entre crianças: a construção de sentimentos na interacção de pares. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

V

Veillard, Katia Cristina dos Santos (1996). *Entre o caos e a geometria: o "lugar" do brincar*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ.

Vygotsky, Lev S. (1991). *A Formação Social da Mente*. S. Paulo: Martins Fontes.

W

Wahey, Lucille F., Wong, Donna L. (1989). *Enfermagem Pediátrica*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara.

Winnicott, Donald Woods (1975). *O Brincar & a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Woodhead, Martin & Faulkner, Dorothy (2005). Sujeitos, Objectos ou Participantes? Dilemas da Investigação Psicológica com Crianças. In: Christensen, Pia e James

Allison (org). *Investigação com Crianças: Perspectivas e Práticas*. Porto: Edições ESEPF.

Z

Zabalza, Miguel (1998). *Qualidade na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento dos pais



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
CAIC PAULO DACORSO FILHO

Termo de Consentimento

Seropédica, 21 de fevereiro de 2011.

Prezados responsáveis,

A Prof^a Maria Emilia Santiago Barreto, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, está realizando sua pesquisa de doutorado, intitulada “**Brincadeiras de faz-de-conta de crianças em uma turma de educação infantil. Um estudo etnográfico em Sociologia da Infância**”, da Universidade do Minho- Braga- Portugal.

Para tanto, precisa observar uma turma de crianças durante suas atividades de brincadeira na Educação Infantil. A turma do Pré I-B foi escolhida para a realização da pesquisa. Essas observações deverão ser registradas através de vídeogravações, gravações em áudio e fotos. Portanto, pedimos sua autorização para gravar, filmar e fotografar as atividades.

A realização de pesquisas como esta tem grande importância para a nossa instituição, no sentido de aprofundar nossos conhecimentos sobre a criança e, desta forma, contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico realizado na escola.

As informações científicas resultantes serão apresentadas em uma Tese e poderão ser apresentadas e publicadas em revistas científicas, congressos, simpósios, eventos internos da escola e outros eventos de natureza científica. Para a participação e a divulgação da pesquisa, é necessária a autorização pelos responsáveis. Segue abaixo a autorização, para o devido preenchimento e retorno à escola, caso concordem com a mesma.

Esperamos contar com a colaboração de todos e estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Atenciosamente,

Diretora da escola

Maria Emília Santiago Barreto - pesquisadora
(destaque a linha pontilhada)

AUTORIZAÇÃO

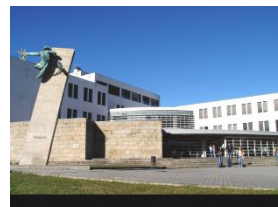
Autorizo a Prof^a Maria Emilia Santiago Barreto, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro a produzir e apresentar fotografias e vídeos do aluno sob minha responsabilidade, em eventos científicos e acadêmicos.

NOME DO ALUNO: _____

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL: _____

ANEXO B - Autorização das crianças

DECLARAÇÃO




A EMILIA está fazendo um trabalho para a Universidade do Minho.

E eu _____ estou participando do trabalho no CAIC



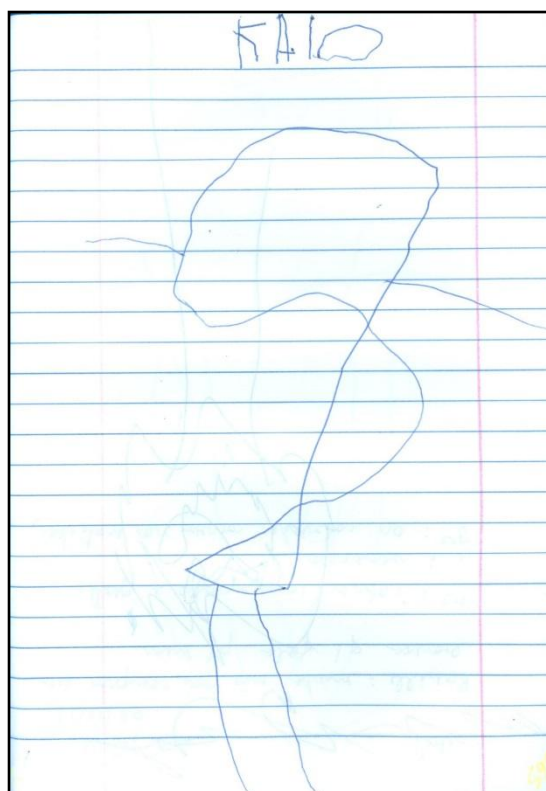
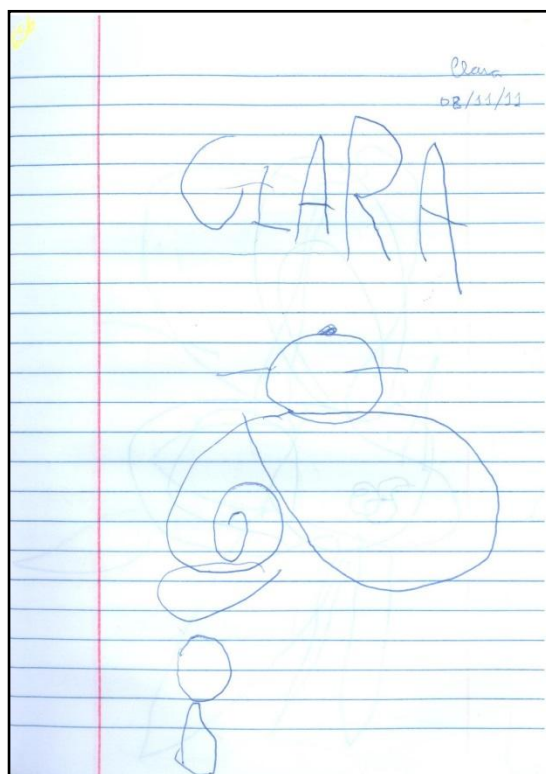
Quero ☐ (azul) participar neste trabalho, com desenhos, fotos

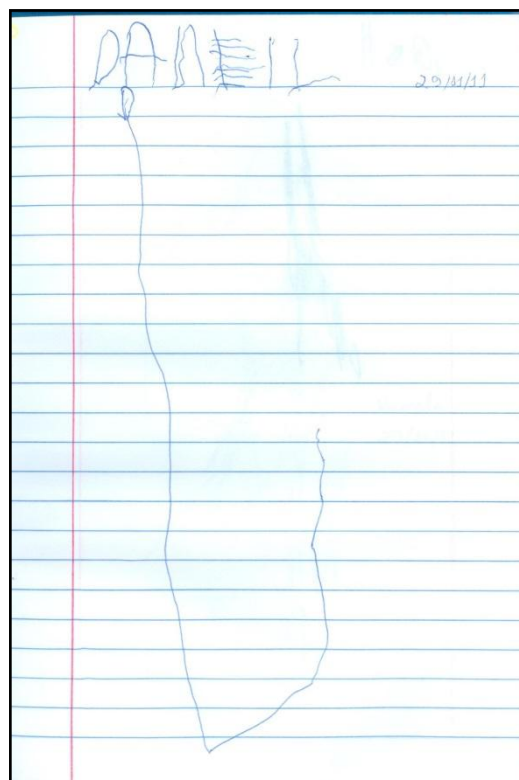
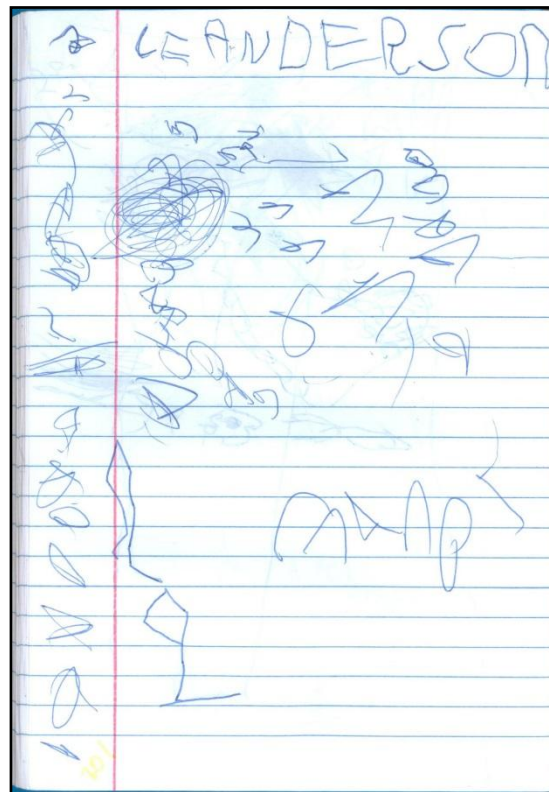


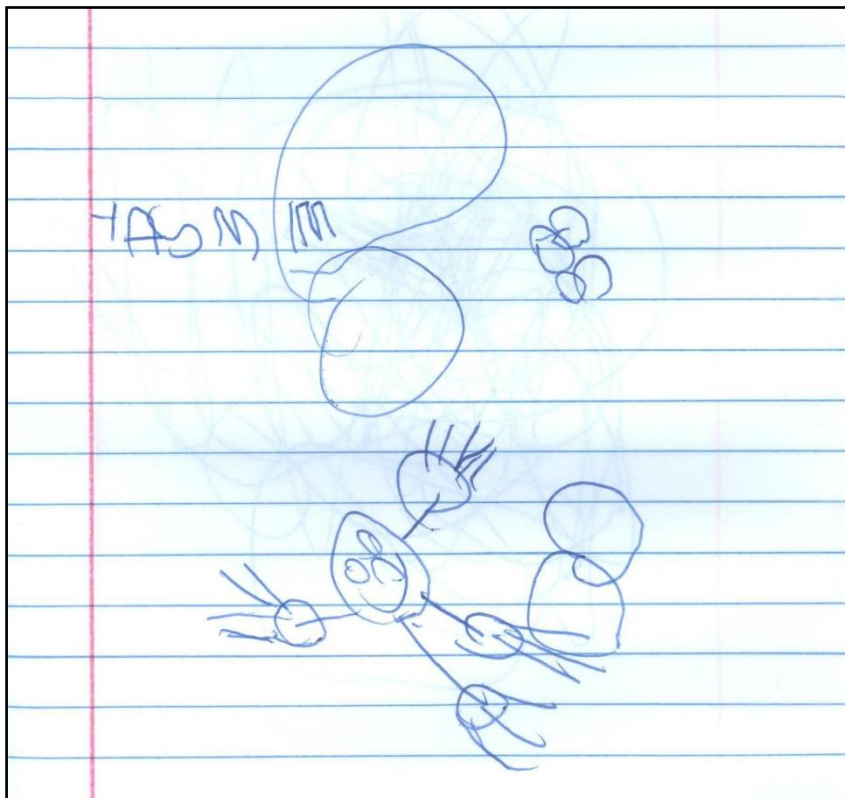
e gravação  de minha voz e minha imagem. Quero me chamar_____.

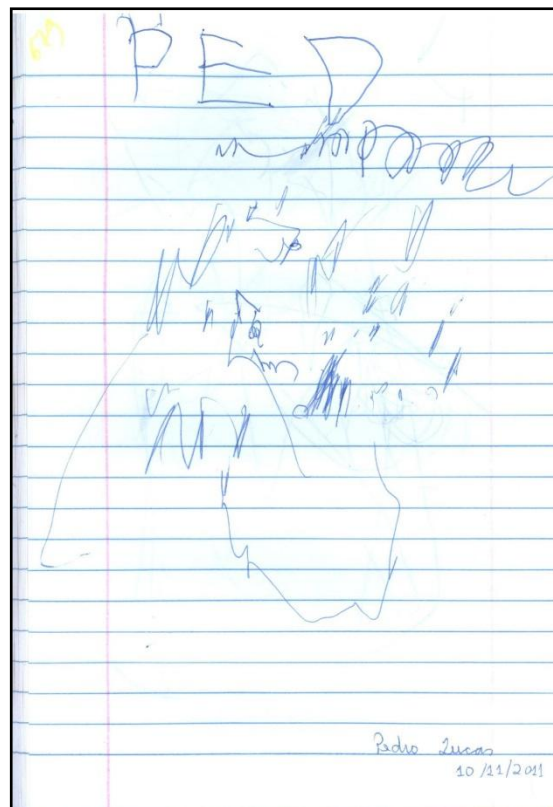
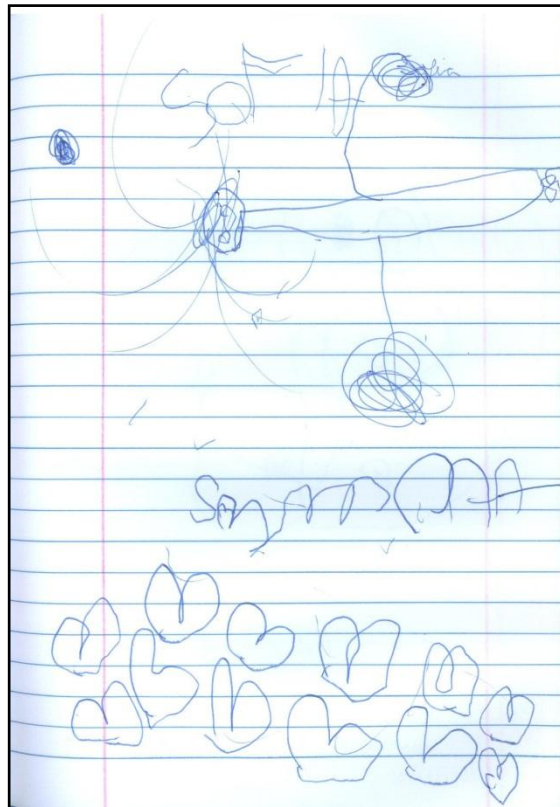
Não ☐ quero (vermelho) participar neste trabalho, porque

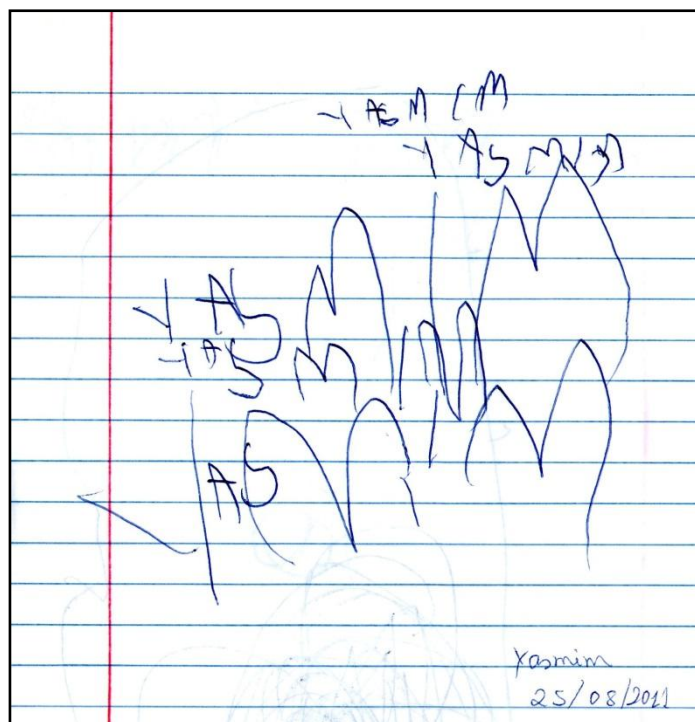
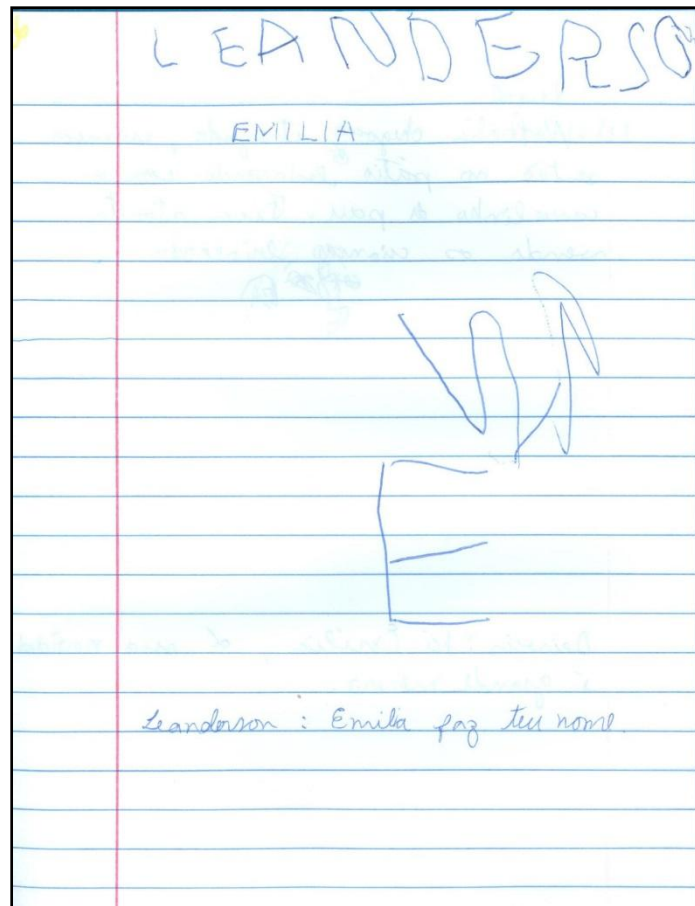
ANEXO C - Registro gráfico dos nomes

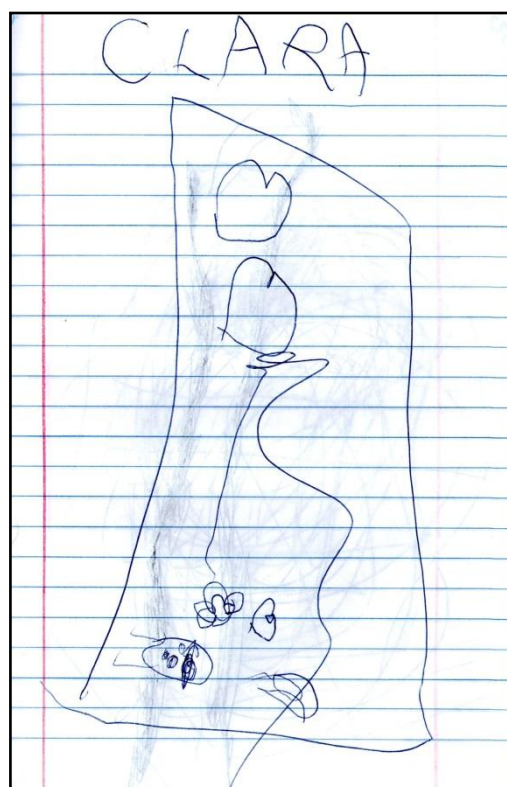
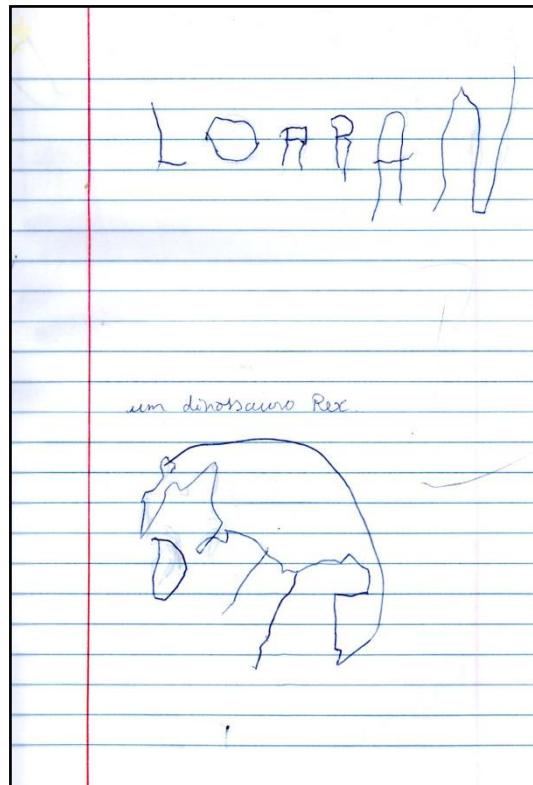


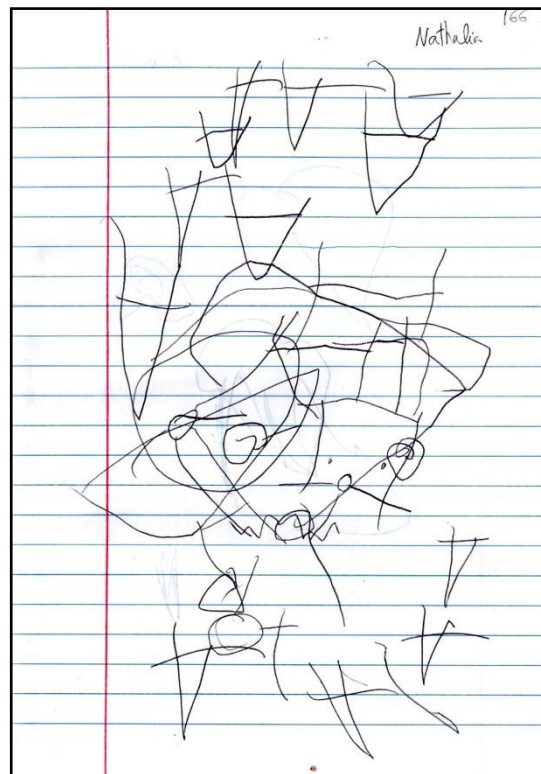
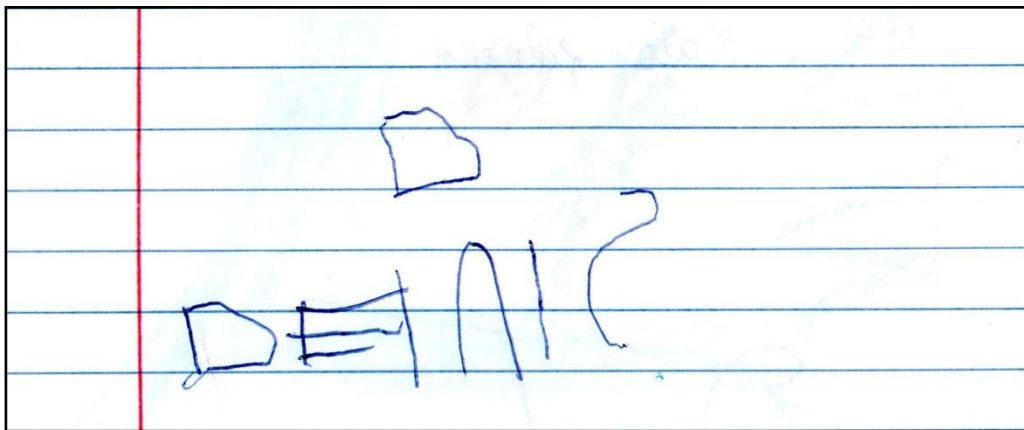
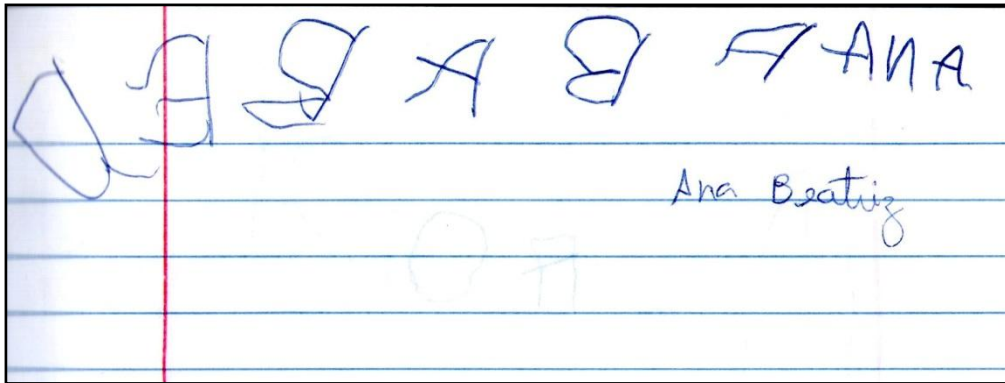


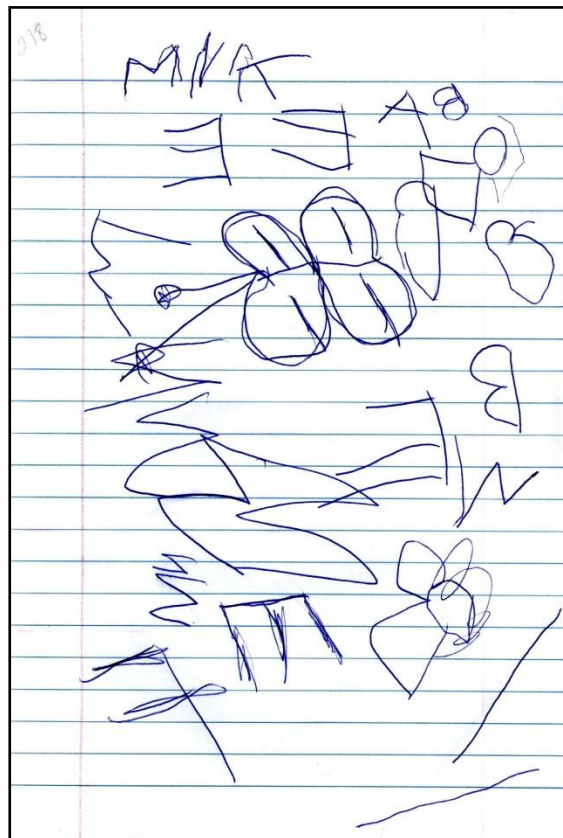
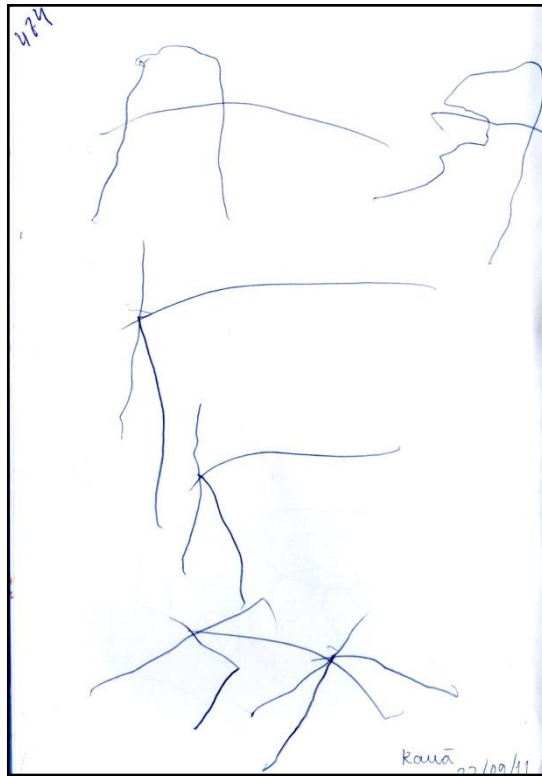


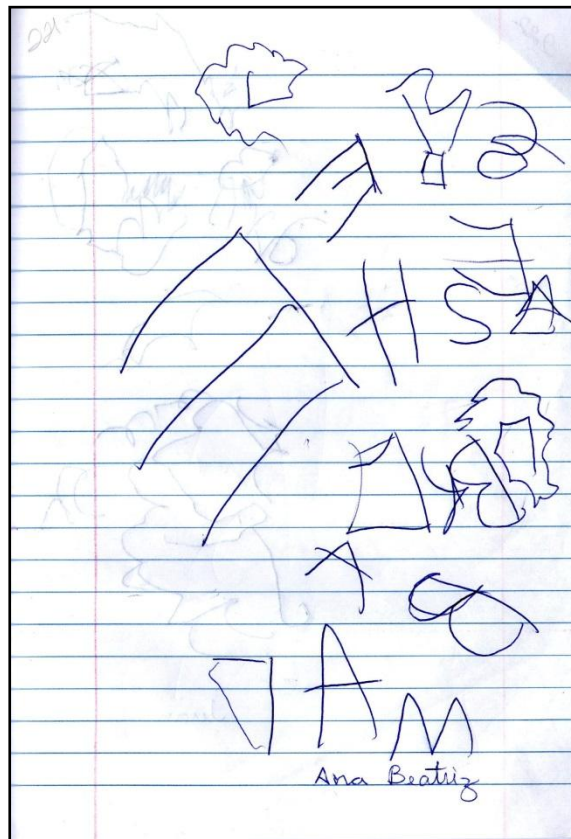












ANEXO C 1 - Escrevendo o nome com rabiscos

